

UNIVERSIDAD DEL NORTE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla

Tesis doctoral presentada por Carmen Cecilia Caballero D.

Dirigida por:

Jorge Palacio, Ph.D.

Christian Hederich, Ph.D.

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Barranquilla (Colombia)

2012

AGRADECIMIENTO

Entre las líneas de una tesis doctoral se encuentra un sin número de experiencias de vida que van más allá de la dedicación y de la constancia que garantizaron su finalización y que hoy se traducen en un sentimiento de orgullo, y que sin el aporte y la participación de personas e instituciones, hubiese sido imposible que este trabajo hubiera llegado a un feliz término. Por ello, son tantas las deudas de gratitud que tengo, que es todo un placer para mí expresar mis agradecimientos.

Iniciando con las instituciones, debo expresar mi sentir en primer lugar a la Universidad Simón Bolívar, especialmente al programa de Psicología; tanto a la actual Decana, Dra. Yadira Martínez de Biava, como a su antecesora, Dra. Vilma Cabarcas. También debo agradecer a la Universidad del Magdalena, en la persona del actual Decano de la Facultad Ciencias de la Salud, Dr. Guillermo Trout, al Director del programa de Psicología, Enrique Tapia y la Jefe de la Oficina de Planeación, Ingeniera María Fernanda Reyes. A cada uno expreso mi gratitud por su cálido apoyo y comprensión en mis ausencias y en los momentos más críticos del trabajo.

En el plano académico y personal, debo agradecer de manera especial y sincera al Profesor Christian Hederich por haber aceptado ser uno de los directores. Su trabajo meticulado y riguroso, su total desprendimiento al transmitir su conocimiento, lo cual fue un aporte invaluable y grato no solamente para el desarrollo de esta tesis, sino también en mi formación como investigadora; sus oportunas ideas fueron claves del buen trabajo que hemos realizado juntos y su hospitalidad sin límites cimentó una amistad muy cálida y grata.

Quiero expresar también mis agradecimientos al director de la presente investigación Profesor Jorge Palacio, por su apoyo y confianza en mi trabajo y su total respeto por mis ideas. Además, siempre facilitó los medios suficientes para llevar a cabo las actividades propuestas durante el desarrollo de esta tesis.

Mención especial hago al Profesor Orlando González; sin su apoyo incondicional, aporte en nuestros encuentros y discusiones, no hubiera sido posible elevar el nivel de entendimiento y comprensión del tema tratado. Su participación ha enriquecido significativamente el trabajo realizado. Mi estimado amigo los logros alcanzados también son tuyos.

Agradezco a los estudiantes de pregrado de psicología de la Universidad Simón Bolívar y de la maestría en Psicología de la Universidad del Norte quienes me acompañaron en el trabajo de campo, y a tanto otros de mis estudiantes que participaron a lo largo de los estudios: sin su trabajo e inspiración no hubiese sido posible concluir esta investigación.

En el plano personal quiero expresar mi inmenso agradecimiento a mi querido amigo y consejero Farid Carmona y a Tai, ya que fueron luz, roca sólida y faro en los momentos más críticos; su apoyo y orientación posibilitó fortalecerme y superar obstáculos, lo cual hoy se traduce en la cristalización de una etapa más de vida y se evidencia en la finalización del presente trabajo de investigación.

En el plano familiar, mis agradecimientos a mis amados padres: Lucy y Lázaro; su disciplina, tenacidad y amor han sido pieza clave en mi desarrollo académico, profesional y personal. A mis hermanas del alma, Martha Lucia y Cándida, con su capacidad de lucha y de superación, me inspiran siempre; en medio de nuestras diferencias nos encontramos para apoyarnos y acompañarnos en los momentos más necesitados en nuestras vidas. A cada una de mis tías que siempre han valorado, incentivado y apoyado mi avance académico y profesional. A mi sobrina del alma, mi morocha, Lina Lucia, quien con un inmenso corazón cargado de ternura, haz sido luz y alegría para nuestra familia. Finalmente, a mi abuela Cándida, mi viejita hermosa, mi agradecimiento por tu afecto, inmenso cariño, por ser pilar, eje de la familia y modelo para llegar a tener una longeva y buena vida. Este trabajo es por ustedes y para ustedes.

Contenido

ÍNDICE DE TABLAS.....	7
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	12
RESUMEN	15
ANTECEDENTES Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	20
APITULO I. SITUACIÓN PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	25
CAPITULO II. MARCO CONCEPTUAL	34
2.1 DESARROLLO HISTÓRICO DEL BURNOUT	34
2.2 MODELOS TEÓRICOS DEL SÍNDROME DE BURNOUT.....	38
2.2.1 Modelos del desarrollo y evolución del síndrome	40
2.2.2 Modelos comprensivos del burnout.....	42
2.3 BURNOUT Y SALUD MENTAL: DELIMITACIÓN DEL SÍNDROME CON CUADROS SIMILARES (ANSIEDAD Y DEPRESIÓN).....	46
2.4 DELIMITACIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN EL ÁMBITO ACADÉMICO	51
2.5 EVALUACIÓN, MEDIDAS, DIAGNÓSTICO Y PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO.....	53
2.6 BURNOUT ACADÉMICO Y EL DESEMPEÑO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	57
2.7 VARIABLES ASOCIADAS AL BURNOUT	59
2.7.1 Variables del contexto organizacional universitario	61
2.7.2 Variables del contexto social (interpersonal) extraacadémico del estudiante.....	69
CAPITULO III. MÉTODO.....	88
3.1 DISEÑO	88
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	89
3.2.1 Población y muestreo del estudio exploratorio.....	89
Características de las variables sociodemográficas, económicas y académicas del estudio exploratorio	91
3.2.2 Población y muestreo del estudio de profundización.....	93
3.3 INSTRUMENTOS	98
3.3.1 Inventario de Burnout Académico (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).....	98
3.3.2 Escala de Engagement Académico (UWES-S) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).....	99
3.3.2 Escala de Ansiedad de Rasgo y de Estado (STAI) (Spielberger & Guerrero, 1970).....	100

3.3.3	<i>Inventario de Depresión de Beck (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1961)</i>	100
3.3.4	<i>Escala de Estrategias de Afrontamiento - Modificada (EEC-M) (Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango & Aguirre, 2006)</i>	101
3.3.5	<i>Cuestionario de los contextos: organizacional - universitario y sociofamiliar</i>	103
3.4	PROCEDIMIENTO	104
3.4.1	<i>Recolección de los datos</i>	105
3.4.2	<i>Procesamiento de datos</i>	106
CAPITULO IV. VALIDACIÓN DEL INVENTARIO DEL BURNOUT ACADÉMICO		115
4.1	PROCEDIMIENTO	115
4.2	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	116
4.2.1	<i>Análisis descriptivo y de ítems de las subescalas y de la escala total del MBI SS</i>	116
4.2.2	<i>Relaciones entre las subescalas</i>	128
4.2.3	<i>Análisis de validez factorial del cuestionario MBI (SS)</i>	129
4.2.4	<i>Versión final de las escalas en términos de categorías ordenadas</i>	132
4.3	SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	134
CAPITULO V. PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS		137
5.1	PROCEDIMIENTO	137
5.2	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	139
5.2.1	<i>Prevalencia del síndrome de burnout académico</i>	139
5.2.2	<i>Relación con el género y variables académicas</i>	142
5.2.3	SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	147
CAPITULO VI. RELACIÓN BURNOUT - ENGAGEMENT: UN FACTOR CLARIFICADOR		149
6.1	PROCEDIMIENTO	149
6.2	RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN	150
6.2.1	<i>Estudio exploratorio</i>	150
6.2.2	<i>Estudio de profundización</i>	158
6.3	SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	163
CAPITULO VII. BURNOUT, ENGAGEMENT: DELIMITACIÓN CON OTRAS ENTIDADES CLÍNICAS (DEPRESION Y ANSIEDAD)		169
7.1	PROCEDIMIENTO	169
7.2	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	170
7.2.1	<i>Estudio exploratorio</i>	170
7.2.2	<i>Estudio de profundización</i>	178
7.3	SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	183

CAPITULO VIII. CARACTERIZACIÓN DEL SINDROME DE BURNOUT A PARTIR DE SU RELACION CON LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	184
8.1 PROCEDIMIENTO	184
8.2 RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN	186
7.8.1 <i>Estudio exploratorio</i>	186
8.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	199
CAPITULO IX. RELACION DEL BURNOUT Y DEL ENGAGEMENT ACADÉMICOS CON VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS	202
9.1 PROCEDIMIENTO	202
9.2 RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN	203
9.2.1 <i>Estudio exploratorio</i>	203
9.2.2 <i>Estudio de profundización</i>	206
9.2.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	208
CAPITULO X. BURNOUT - ENGAGEMENT ACADÉMICOS Y SU RELACIÓN CON VARIABLES DEL CONTEXTO ORGANIZACIONAL UNIVERSITARIO Y SOCIAL - FAMILIAR.....	210
10.1 PROCEDIMIENTO	210
10.2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN	214
10.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	220
XI. DISCRIMINACIÓN DE TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES EN EL CONTINUO DE LAS RESPUESTAS DEL ESTRÉS ACADÉMICO: UN ANÁLISIS DE CLASIFICACIÓN	224
11.1 PROCEDIMIENTO	225
11.2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN	228
11.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	235
XII. CONCLUSIONES.....	239
XIV. REFERENCIAS	253

Índice de tablas

Tabla 1. Delimitaciones conceptuales del síndrome de burnout y los trastornos de ansiedad y depresión	50
Tabla 2. Variables del contexto organizacional universitario, claridad y conocimiento, exigencia, autonomía y desafío del contexto organizacional universitario.....	67
Tabla 3. Variables del contexto organizacional universitario:	68
Tabla 4. Variables del contexto social (interpersonal) extraacadémico	75
Tabla 5. Distribución de la población del muestreo del estudio exploratorio	90
Tabla 6. Proporción de estudiantes según el programa académico de la muestra del estudio exploratorio	90
Tabla 7. Frecuencias de características sociodemográficas de la muestra del estudio exploratorio	91
Tabla 8. Frecuencia de características académicas de la muestra del estudio exploratorio	92
Tabla 9. Distribución de la población del muestreo del estudio de profundización.....	93
Tabla 10. Distribución de la muestra del estudio de profundización	93
Tabla 11. Frecuencias de características sociodemográficas de la muestra del estudio de profundización.....	94
Tabla 12. Frecuencias de características económicas de la muestra del estudio de profundización.....	95
Tabla 13. Frecuencias de características académicas de la muestra del estudio de profundización.....	95
Tabla 14. Variables, dimensiones e instrumentos aplicados en los estudios exploratorios y de profundización.....	96

Tabla 15. Variables activas que definieron el primer factor de los estudios exploratorio y de profundización.....	109
Tabla 16. Variables ilustrativas que caracterizaron los factores del estudio exploratorio y de profundización.....	110
Tabla 17. Información general de cada uno de los estudios de la presente investigación	113
Tabla 18. Análisis de confiabilidad de la subescala de agotamiento.....	117
Tabla 19. Tabla matriz de correlación interelemento y correlación elemento total corregida de la subescala de agotamiento	117
Tabla 20. Descriptivos estadísticos de la subescala de agotamiento	118
Tabla 21. Análisis de distribución de las subescala de agotamiento	119
Tabla 22. Análisis de confiabilidad de la subescala de cinismo.....	120
Tabla 23. Tabla matriz de correlación interelemento y correlación elemento total corregida de la subescala de cinismo.....	120
Tabla 24. Descriptivos estadísticos de la subescala de cinismo	121
Tabla 25. Análisis de distribución de las subescala de cinismo	122
Tabla 26. Análisis de confiabilidad de la subescala de ineficacia académica.....	123
Tabla 27. Tabla matriz de correlación interelemento y correlación elemento total corregida de la subescala de ineficacia académica.....	123
Tabla 28. Descriptivos estadísticos de la subescala de ineficacia académica	124
Tabla 29. Análisis de distribución de las subescala de agotamiento	125
Tabla 30. Análisis de confiabilidad de la escala total del síndrome de Burnout.....	126
Tabla 31. Tabla matriz de correlación elemento total corregida de la escala del MBI - SS	126
Tabla 32. Descriptivos estadísticos del cuestionario MBI - SS.....	127
Tabla 33. Análisis de distribución de la escala total de MBI - SS.....	128

Tabla 34. Correlaciones entre las escalas del MBI - SS	128
Tabla 35. Índice de comunalidad de la escala de burnout	129
Tabla 36. Varianza total explicada de la escala del burnout.....	130
Tabla 37. Matriz de componentes rotados ^a de la escala del burnout académico	131
Tabla 38. Dimensiones del MBI-SS, opciones de respuestas y criterio de medida del burnout académico	132
Tabla 39. Valores de la suma simples y categorías de afectación para el burnout académico	133
Tabla 40. Prevalencia del síndrome de burnout	140
Tabla 41. Prevalencia de las dimensiones del síndrome de burnout	140
Tabla 42. Relación del síndrome de burnout y sus dimensiones según el género.....	142
Tabla 43. Comparación síndrome de burnout según la carrera cursada.....	145
Tabla 44. Comparación del burnout académico según los programas	145
Tabla 45. Comparación de cada una de las dimensiones síndrome de burnout según los programas académicos	146
Tabla 46. Variables activas de los estudios exploratorios y de profundización	149
Tabla 47. Histograma de los autovalores de los primeros 12 factores del estudio exploratorio	151
Tabla 48. Caracterización del factor uno del estudio exploratorio por las modalidades activas.....	153
Tabla 49. Histograma de los autovalores de los primeros 12 factores del estudio profundización.....	159
Tabla 50. Caracterización del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> por las variables activas del estudio profundización.....	160

Tabla 51. Variables Ilustrativas que caracterizaron los factores de los estudios, exploratorio y de profundización	170
Tabla 52. Caracterización del polo negativo “burnout” y positivo del factor “engagement”	171
Tabla 53. Correlación del síndrome de burnout con depresión y ansiedad rasgo y estado	173
Tabla 54. Caracterización del polo negativo “burnout” y positivo del factor “engagement” por las variables ilustrativas del estudio profundización.....	178
Tabla 55. Correlación de Spearman del síndrome de burnout con depresión y con ansiedad rasgo - estado del estudio profundización	179
Tabla 56. Variables Ilustrativas que caracterizaron los factores de los estudios exploratorio y profundización.....	184
Tabla 57. Caracterización del polo negativo “burnout” y positivo del factor “engagement”	186
Tabla 58. Resumen del perfil de afrontamiento del polo <i>burnout</i> y de <i>engagement</i>	188
Tabla 59. Correlación de Spearman del síndrome de burnout con estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción	189
Tabla 60. Correlación de Spearman del síndrome de burnout con las estrategias de afrontamiento activas y centradas en el problema en el estudio exploratorio.....	190
Tabla 61. Caracterización de los polos del burnout y del engagement académicos con las estrategias de afrontamiento en el estudio profundización	193
Tabla 62. Correlación del síndrome de burnout con estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción del estudio profundización.....	195
Tabla 63. Correlación del síndrome de burnout con estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción del estudio profundización.....	196

Tabla 64. Perfil o estilo del afrontamiento asociado a cada polo del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés académico</i> en el estudio exploratorio y profundización	197
Tabla 65. Variables ilustrativas socio académicas y del desempeño académico	202
Tabla 66. Caracterización del polo negativo <i>burnout</i> y positivo <i>engagement</i> por las variables académicas y sociodemográficos del estudio exploratorio.....	203
Tabla 67. Caracterización del polo negativo <i>burnout</i> y positivo <i>engagement</i> por las variables académicas y sociodemográficos del estudio profundización	207
Tabla 68. Variables ilustrativas del contextos organizacional y social - familiar	211
Tabla 69. Caracterización del polo negativo o <i>burnout</i> del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés académico</i> de acuerdo con las variables ilustrativas...	214
Tabla 70. Caracterización del polo positivo o <i>engagement</i> del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés académico</i> de acuerdo con las variables ilustrativas...	217
Tabla 71. Frecuencia de los síndromes de burnout y de engagement académicos en estudiantes del área de la salud.....	224

Índice de gráficas

Gráfica 1. Factores asociados al síndrome de burnout	60
Gráfica 2. Distribución de frecuencia de la dimensión de agotamiento.....	119
Gráfica 3. . Distribución de frecuencias de la dimensión de cinismo	122
Gráfica 4. Distribución de frecuencia de la dimensión de ineficacia académica	125
Gráfica 5. Distribución de frecuencia del puntaje total de <i>burnout</i>	128
Gráfica 6. Niveles de <i>burnout</i>	139
Gráfica 7. Comparación del síndrome de burnout según la carrera cursada	144
Gráfica 8. Caracterización del factor <i>Respuesta de los estudiantes ante el estrés</i> por las variables activas del estudio exploratorio.....	152
Gráfica 9. Ubicación del corazón del <i>burnout</i> en el plano factorial <i>respuesta de los estudiantes ante el estrés</i> del estudio exploratorio	154
Gráfica 10. Ubicación de los polos positivos y negativos en el plano factorial <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> del estudio exploratorio.....	155
Gráfica 11. Ubicación del corazón del <i>burnout</i> en el plano factorial <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> del estudio exploratorio	157
Gráfica 12. Caracterización del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> por las variables activas del estudio de profundización	160
Gráfica 13. Trayectoria de las variables activas en el factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> del estudio de profundización.....	161
Gráfica 14. Trayectoria de las variables de agotamiento y vigor en el factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i>	162
Gráfica 15. Caracterización del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> por las variables de ansiedad rasgo-estado y depresión del estudio exploratorio	172

Gráfica 16. Proporción del nivel de ansiedad rasgo de acuerdo con el grado de afectación del <i>burnout</i> en el estudio exploratorio.....	174
Gráfica 17. Proporción del nivel de ansiedad estado de acuerdo con el grado de afectación del <i>burnout</i> en el estudio exploratorio.....	174
Gráfica 18. Proporción en el estudio exploratorio del nivel de depresión de acuerdo con el grado de afectación del <i>burnout</i>	175
Gráfica 19. Caracterización del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> por las variables de ansiedad rasgo-estado y depresión del estudio profundización	179
Gráfica 20. Proporción en el estudio profundización del nivel de ansiedad rasgo de acuerdo con el grado de afectación del <i>burnout</i>	180
Gráfica 21. Proporción del nivel de ansiedad estado según el grado de afectación del <i>burnout</i> en el estudio de profundización	181
Gráfica 22. Proporción del nivel de depresión según el grado de afectación de <i>burnout</i> en el estudio de profundización	182
Gráfica 23. Ubicación de algunas estrategias de afrontamiento en el factor <i>Respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> del estudio exploratorio	187
Gráfica 24. Ubicación de algunas estrategias de afrontamiento en el factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> del estudio exploratorio	194
Gráfica 25. Caracterización del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> por las variables de académicas del estudio exploratorio.	205
Gráfica 26. Caracterización del factor <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i> por las variables de académicas del estudio profundización.....	208
Gráfica 27. Dendograma del análisis de clasificación de los estudiantes en el plano factorial.....	226
Gráfica 28. Clasificación de dos grupos sobre el plano factorial <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i>	226

Gráfica 29. Clasificación de dos grupos sobre el plano factorial <i>respuestas de los estudiantes ante el estrés</i>	227
Gráfica 30. Ubicación de los tres grupos sobre el plano factorial <i>respuestas de estrés de los estudiantes</i>	228

RESUMEN

Esta investigación constituye una reflexión acerca de lo que llamamos la “naturaleza del burnout académico”. Con esta expresión quisimos comunicar y justificar la necesidad de un acercamiento global del fenómeno de estudio, ya que teóricamente es reconocido el carácter multivariado y polideterminado de este síndrome. Desde una visión global, son tres los grandes aspectos que se presentan: en el primero se establece la validación del Inventario de Burnout Académico (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Román & Bakker, 2002) en el contexto colombiano; en el segundo, el reconocimiento de la prevalencia del síndrome de burnout desde una mirada objetiva y clara a partir de criterios de identificación y categorización del nivel del nivel de afectación del sujeto frente al estrés crónico, negativo e insidioso relacionado con la actividad académica; por último, un tercer y gran aspecto, se profundiza en relaciones de interdependencia del burnout académico con y entre los múltiples factores estudiados asociados al síndrome, lo cual ofrece un conocimiento del entramado asociativo, tanto global como específico, de los mismos; de esta manera, comprende la interacción de múltiples variables: indicadores de salud mental, estrategias de afrontamiento, rendimiento o desempeño académico, variables del contexto organizacional universitario (como la dinámica negativa del trabajo, el conflicto y ambigüedad del rol, las exigencias y desafíos del trabajo académico, entre otras) y variables del contexto social- familiar.

Para tal fin, la investigación comprende e integra dos estudios: al primero se ha denominado exploratorio y al segundo, de profundización, que se presentan a lo largo del desarrollo de la investigación. Los principales resultados, y a manera de síntesis, contribuyeron al establecimiento de criterios de identificación y categorización objetiva de calificación del MBI SS, de manera que permita la identificación del nivel de afectación del sujeto frente al estrés académico, lo cual es resultado de la validación del cuestionario del *Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)* de Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002) para la población universitaria del área de la salud en Barranquilla (Colombia). Dicha escala se adaptó y se comportó de manera satisfactoria y consistente con otros estudios de validación y análisis de características métricas.

Por otra parte, los resultados permiten identificar que el 8% de los estudiantes presentan niveles clínicos y altos de afectación del síndrome de burnout; no obstante, el 23% presenta un nivel moderado, niveles de estrés que experimentan los estudiantes del área de la salud.

Al analizar los factores de riesgo o protectores, el género no se asoció con el síndrome; específicamente, las carreras de Medicina y de Enfermería podrían ser factores de riesgo a desarrollar niveles de estrés crónico, en tanto que Psicología se asoció con menor burnout académico.

Al profundizar en la configuración de asociaciones entre el síndrome de burnout y de engagement de los estudios exploratorio y de profundización encontramos asociaciones significativas, centrales y clásicas entre algunas dimensiones del *burnout* (v.g. ineficacia académica) y del *engagement* (v.g. vigor y dedicación), lo cual contribuyó al reconocimiento y tipificación del síndrome por la manifestación de bajos niveles de dedicación, de absorción, de ineficacia, caracterizado por el uso en niveles altos de estrategias centradas en la emoción como variables centrales, y estas se acompañan de cinismo, agotamiento, vigor, depresión y ansiedad; las cuales relacionaron con bajo desempeño académico. Dicho de otro modo, las múltiples asociaciones se articulan en un eje único, que se despliega entre y hacia dos extremos o polos opuestos del mismo, que representan las respuestas extremas de los estudiantes ante las demandas asociadas a la actividad académica.

El trayecto del continuo de ambos estudios que se desplaza hacia el polo izquierdo se caracterizó por variables propias del *engagement* y, específicamente, por mayor nivel de compromiso, dedicación y energía ante las demandas, así como de autopercepciones de competencia académica; el polo derecho o *burnout* quedó caracterizado por mayores niveles de ineficacia académica percibida, niveles bajos de energía y dedicación.

Lo anterior sugiere considerar el establecimiento de un circuito recursivo entre bajos niveles de *engagement*, ineficacia y las perturbaciones emocionales mencionadas; el cual constituiría un circuito de carácter autorreforzante, progresivo y negativo.

La trayectoria del continuo dependerá en buena medida de la cualidad de la autoeficacia y del tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes; en otras palabras, el extremo positivo o *engagement* se asoció con bajos niveles de ineficacia y un predominio de un alto uso de estrategias centradas en la emoción, en tanto que el extremo negativo o *burnout*, con niveles altos de ineficacia y una tendencia de un bajo uso de estrategias centradas en la emoción.

En cuanto a las relaciones de diversos factores del contexto organizacional/universitario y del contexto social - familiar, configuran patrones complejos de interrelación que implican interrelaciones mutuas y complejas con las respuestas de estrés, tanto las negativas y disfuncionales como las de compromiso, de disfrute y de felicidad; por el contrario, el polo positivo del factor, concretamente, los altos niveles de *engagement*, se relacionaron prácticamente con niveles opuestos de las características del contexto universitario que caracterizaron al polo del *burnout*. Las variables y sus modalidades que predominaron fueron “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” en conflicto y ambigüedad del rol de estudiante, apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización, dinámica negativa del trabajo académico y desafío en el trabajo académico.

Desde esta perspectiva, entre las variables del contexto organizacional universitario que se relacionaron básicamente con el *burnout* se destacaron las variables que hacen referencia a la actitud de indiferencia y de poca claridad o comprensión acerca de lo que se espera del mismo por parte del programa, docentes o compañeros de estudio, con actitud de indiferencia ante el poco apoyo logístico e inadecuadas condiciones de la infraestructura de la organización, e indiferente o insuficiente información, orientación o claridad sobre el trabajo académico, lo cual genera confusión y tensión en su realización, relaciones distantes y de poco apoyo con los compañeros ; percepción de que los procesos, ya sea del grupo, de la asignatura y/o del programa, lo colocan continuamente en la condición de demostrar que es capaz de realizar adecuadamente su trabajo académico; exigencias académicas excesivas que sobrepasan las realmente posibles de realizar, y/o de tareas que no son siempre agradables y no obtener de sus redes sociales significativas apoyo y ayuda o, en su defecto, actitud de indiferencia frente a la no aprobación y el estímulo por parte de la familia para realizar los estudios. Por el contrario, el polo positivo del factor, concretamente, los altos

niveles de *engagement*, se relacionaron prácticamente con niveles opuestos de las características del contexto universitario que caracterizaron al polo del *burnout*.

Así mismo, las relaciones interpersonales inadecuadas con los compañeros pueden convertirse en fuente de estrés, en la medida que las relaciones tensas y conflictivas aumentan el *burnout*. Sin embargo, una adecuada comunicación y percepción de contar con apoyo social amortiguan los efectos mórbidos o negativos del estrés sobre la salud y bienestar, lo cual aumenta el *engagement*, lo cual favorece superar las dificultades académicas y alcanzar los objetivos trazados. Desde esta perspectiva, el contexto social mayor adquiere un papel central para el desarrollo del *burnout* o, en su defecto, para su prevención.

Por último, al profundizar en las características distintivas de las respuesta de los estudiantes ante el estrés en cuanto a las características, a partir de la tipología de los grupos, encontramos tres grupos de estudiantes:

Los “pilos”, son comprometidos, dedicados e implicados, no presentan indicadores de salud mental, tienden a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en la solución de los problemas (reevaluación positiva y en la búsqueda de apoyo social y religión), no tienden a utilizar la agresión para manejar la frustración y cuentan con un buen promedio académico. Además, se destacó la no percepción de conflicto y ambigüedad en su rol como estudiantes, consideran que cuentan con la autonomía en el trabajo académico, perciben que las actividades y exigencias propias de los compromisos académicos no son exigentes. Por último, mantienen adecuada relaciones con la familia y los amigos, y cuentan con redes de apoyo social estables con los familiares y compañeros.

Por su parte, el grupo de los “quemados” se encuentran exhaustos, agotados, con una actitud de distanciamiento y autosabotaje, poseen creencias de ineficaces ante las actividades académicas. Acompañado de niveles bajos de compromiso e implicación ante los estudios, además de niveles altos de ansiedad rasgo y estado.

Estos resultados, ratifican el carácter difuso, insidioso y evolutivo del síndrome, que puede cursar con y hacia formas manifiestas de ansiedad, no recurren a buscar ayuda, ni profesional ni social, no expresan las emociones para disminuirla y solucionar los

problemas. Otra variable que caracteriza a este grupo es la percepción de no contar con oportunidades laborales que les permitan alcanzar expectativas de desarrollo profesional y social. Al analizar en este grupo las variables del contexto organizacional destacaron: conflicto y ambigüedad del rol como estudiante, dinámica negativa del trabajo académico, percepción del trabajo académico como desafiante y contar con apoyo organizacional inadecuado. En cuanto al contexto social mayor, sobresalieron las dificultades en las relaciones con la familia y los amigos e inadecuado de apoyo social.

Los “implicados y quemados”, el tercer grupo, se caracterizan por estar relativamente implicados, comprometidos, cínicos, y poco vigorosos, si bien estas características que pueden acercarse a manifestaciones propias del estrés, no necesariamente significa que este grupo presenta el síndrome. Por otra parte, muchos de estos estudiantes se encuentran en séptimo semestre, nivel en el que se da un inicio a las prácticas. En relación con los factores del contexto organizacional universitario, este grupo guarda cierta similitud con el grupo de los estudiantes implicados, en la medida que tienden a percibir de manera negativa las variables del contexto organizacional y del contexto social familiar. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observó de manera particular la tendencia a no pensar sobre las situaciones que les generan incomodidad y no buscar ayuda social para solucionar los problemas.

ANTECEDENTES Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo intenta esclarecer varios interrogantes acerca de la naturaleza o particularidad del *burnout académico* en estudiantes universitarios en nuestro medio. Concretamente, persigue establecer la prevalencia del síndrome en esta población universitaria y establecer relaciones de interdependencia del burnout académico con y entre múltiples variables asociadas al mismo, contribuyendo con ello al reconocimiento, caracterización, comprensión y explicación de este fenómeno.

El conjunto de estudios que forman parte de esta investigación se llevaron a cabo con universitarios de carreras del área de la salud, en universidades privadas de Barranquilla, quienes en su mayoría se encuentran en un momento evolutivo de transición de la adolescencia hacia su pleno desempeño adulto en la sociedad. Estos jóvenes aún están definiendo sus elecciones de vida y metas a nivel personal y profesional, y sin embargo, son interlocutores activos de sus procesos y contextos de formación universitaria, así como de su entorno social mayor. En consecuencia, el interés por el burnout académico entre estudiantes universitarios se vincula directamente tanto con el presente como con el futuro de este grupo etéreo, pero también con el presente y el futuro de la sociedad a la cual van a tributar.

Para dar cuenta de estas pretensiones se diseñaron distintos y sucesivos estudios con muestras e instrumentos diferentes, y con diferentes niveles de análisis. Estos estudios se han venido desarrollando en los últimos 5 años con la colaboración de dos grupos de investigación: el grupo de investigación Diagnóstico e Intervenciones en Psicología de la Salud, de la Universidad Simón Bolívar (USB) de Barranquilla y el grupo de investigación de Desarrollo Humano de la Universidad del Norte (UN), en la misma ciudad. En la realización de algunos de estos estudios se contó con la colaboración de estudiantes del pregrado de Psicología, participantes de semilleros de investigación de las universidades mencionadas, y de la Maestría de Psicología de la UN.

En 2006, en el marco de la Maestría en Psicología de la Universidad del Norte, se dio inicio al estudio del burnout académico bajo la tutoría de los profesores Raimundo

Abello y Jorge Palacio. En esta primera aproximación se estableció la relación entre el síndrome, el rendimiento académico y la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios de Psicología de la jornada nocturna de una universidad privada de Barranquilla (Caballero, Abello & Palacio, 2006). El estudio se llevó a cabo en una muestra de 202 universitarios, en la cual se estableció que el 41,6 % de los estudiantes presentaban burnout académico, con percepciones de agotamiento físico y mental, desinterés e ineficacia frente a los estudios. En este estudio, para identificar la presencia del síndrome se utilizaron puntos de corte de una desviación estándar de la media obtenida por la muestra en cada una de las dimensiones del síndrome. Este procedimiento respondía a lo sugerido y establecido por otros estudios realizados en otros países. La prevalencia encontrada del síndrome en la muestra de estudiantes referida resultaba, a nuestro juicio, cuestionable en la medida que sugería una altísima proporción de la presencia del síndrome en esta población (41,6 %), lo que, por otra parte, no se correspondía con una observación clínica de los estudiantes, aunque esta no fuera sistemática. En consecuencia, se consideró que el anterior resultado reflejaba el criterio estadístico utilizado para la medición, el cual resultaba menos conveniente para el análisis de las puntuaciones obtenidas a través del instrumento utilizado, ya que no se basaba en los rangos teóricos establecidos de la escala, lo cual, a nuestro juicio, inducía a determinar la presencia de niveles altos de burnout. Por lo demás, dicho procedimiento no permitía establecer comparaciones y contrastaciones entre muestras diferentes, especialmente cuando se trataba de grupos poblacionales desiguales, ya sea por el tamaño de la muestra o por la carrera estudiada.

A pesar de estas falencias, los resultados indicaban correlaciones consistentes con los planteamientos teóricos y con los datos empíricos de investigaciones realizadas en otros países, lo cual permitió un primer acercamiento al reconocimiento del síndrome académico en estudiantes universitarios de nuestro medio. Aquel trabajo constituyó la tesis de maestría, y sirvió de base para la publicación de dos artículos: “relación del burnout académico y la satisfacción frente a los estudios con el rendimiento académico”, publicado en la *Revista Latinoamericana de Psicología* (Caballero, Abello & Palacio, 2007), y “Diferencias del burnout académico, la satisfacción frente a los estudios y el rendimiento académico entre estudiantes que trabajan con aquellos que no trabajan” (Caballero, Abello

& Palacio, 2006), publicado en la revista *Psicogente* del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar.

Para resolver aquellos interrogantes que, a nuestro juicio, no habían sido resueltos de forma satisfactoria en los estudios anteriores, en esta ocasión iniciamos, ya en el marco del doctorado, una investigación de varias etapas, guiada por diferentes diseños de investigación, que responden a diversos niveles de acercamiento y de análisis del fenómeno estudiado. Se parte de un diseño de tipo descriptivo - comparativo - correlacional, hasta llegar a un diseño observacional, correlacional de tipo multivariado. Se creó un instrumento propio para esta investigación para obtener informaciones sobre algunas de las variables o factores asociados con el síndrome (sociodemográficas, del desempeño académico, del contexto organizacional universitario y sociofamiliar del estudiante), además de utilizar algunos otros instrumentos existentes para evaluar otras variables centrales del estudio (*burnout*, *engagement*, ansiedad, depresión y estrategias de afrontamiento); con base en estas informaciones se estableció tanto la identificación de la proporción del síndrome como el reconocimiento complejo del burnout académico en estudiantes universitarios, a partir del establecimiento de la relación de interdependencia entre múltiples variables asociadas.

Esta investigación se llevó a cabo con una muestra representativa de la población universitaria de estudiantes del área de la salud en Barranquilla, la cual estuvo enmarcada en una amplia revisión, elaboración y cuestionamiento de los antecedentes teóricos y empíricos del burnout académico, y que dio origen al artículo “El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición” (Caballero, Hederich & Palacio, 2010), publicado en la *Revista Latinoamericana de Psicología*.

Además, la investigación comprende e integra dos estudios, al primero se ha denominado exploratorio y al segundo, de profundización, cada uno con dos muestras representativas de la población de estudiantes del área de la salud en la ciudad de Barranquilla. Para tal fin, en el presente documento se integran ocho estudios, cada uno comprende diseños y niveles de análisis diferentes. Con dos muestras diferentes, una primera aplicación se realizó con una muestra de 802 estudiantes de Psicología, fisioterapia, medicina y enfermería, de diferentes universidades de Barranquilla y la segunda aplicación

se llevó a cabo con una muestra de 230 estudiantes universitarios de una misma universidad. Los diferentes estudios pretenden: 1) establecer la validación del inventario del burnout académico (MBI SS); 2) identificar la prevalencia del síndrome del burnout académico en estudiantes universitarios y el efecto diferenciador del género y programa académico en el mismo; 3) establecer la relación entre el burnout y el engagement; 4) Conocer la relación entre el burnout y el engagement con depresión y ansiedad en estudiantes universitarios del área de la salud; 5) explorar la relación entre síndrome del burnout y el engagement con las estrategias de afrontamiento; 6) indagar la relación del síndrome del burnout y el engagement con variables sociodemográficas y rendimiento académico; 7) explorar la relación del burnout y del engagement con variables del contexto organizacional universitario; y 8) establecer la tipología de las respuesta de los estudiantes ante el *burnout* y del *engagement*.

Así, para alcanzar las anteriores pretensiones, esta investigación persigue establecer relaciones de interdependencia del burnout académico con y entre los múltiples factores estudiados asociados al síndrome, lo cual ofrece un conocimiento del entramado asociativo tanto global como específico de los mismos; de esta manera, permite evaluar y comprender la interacción de múltiples variables, indicadores de salud mental, estrategias de afrontamiento, rendimiento académico, rendimiento o desempeño académico, variables del contexto organizacional universitario (como la dinámica negativa del trabajo, el conflicto y ambigüedad del rol, las exigencias y desafíos del trabajo académico, entre otras.), y variables del contexto social familiar. A partir de las múltiples relaciones se contribuye al reconocimiento, explicación y comprensión de lo que llamamos la “naturaleza del burnout académico” en el contexto universitario; particularmente, en una población de jóvenes universitarios.

PARTE I
SITUACION PROBLEMA
Y JUSTIFICACION

CAPITULO I. SITUACIÓN PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Los jóvenes ingresan generalmente a la universidad con la expectativa de alcanzar un posicionamiento y reconocimiento social que les garantice estabilidad laboral, entre otras razones, en un medio altamente competitivo. Sin embargo, muchos estudiantes no cuentan con los recursos económicos, el apoyo social, familiar o con los recursos psicológicos funcionales que les permitan manejar adecuadamente los estresores que son propios del proceso de enseñanza - aprendizaje. Estos eventos posiblemente predisponen y/o agudizan respuestas de estrés; si bien, niveles bajos de estrés pueden movilizar constructivamente al individuo, altos niveles pueden contribuir al surgimiento de respuestas emocionales, cognitivas y conductuales que pueden repercutir negativamente en la salud y la adaptación de los estudiantes al contexto académico y a su proceso formativo. Estas manifestaciones comúnmente se han reconocido como expresiones de estrés académico (Dziegielewski, 2004; De pablo, 2002; Pérez, 2003; OHM, 2006). El *burnout académico* entre estudiantes universitarios es una forma de estrés académico crónico, maligno, insidioso, hasta ahora básicamente desapercibido en nuestro medio, que puede afectar el desarrollo, compromiso y satisfacción de los estudiantes con su formación y vida académica, además de su salud psicosocial.

Por ejemplo, en cuanto al desempeño académico y ajuste psicosocial de los estudiantes en general y universitarios en particular, se ha reportado una serie de dificultades a nivel cognitivo, emocional y comportamental que pueden ser tanto generadoras como efectos de estrés académico (Arribas, 2011; Martín, 2007; Huaquin & Loaiza, 2004). En este sentido, Contreras, Caballero y Palacio (2008) señalan que algunos estudiantes universitarios presentan dificultades cognitivas, identificadas en problemas de atención, concentración y comprensión; las cuales, a su vez, pueden relacionarse con deficientes hábitos, competencias o estrategias incorrectas de estudio o con una inadecuada

distribución del tiempo, pero que, en todo caso, pueden condicionar y agravar el estrés académico vivido por los estudiantes.

Se conocen también las dificultades emocionales y comportamentales que pueden experimentar estudiantes universitarios, y que se constituyen tanto en condiciones como en expresiones de estrés, ligadas al proceso del desarrollo de los estudios y la formación, tales como problemas para hablar en público, baja motivación para asistir a clases o para realizar sus trabajos. A su vez, en ello pueden incidir factores de personalidad, tales como falta de confianza en sí mismo y baja tolerancia a la frustración, así como condiciones negativas de salud mental, tales como síntomas de depresión y ansiedad (Feldman, Goncalvez, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés & De Pablo, 2008), así como características no facilitadoras de los contextos interpersonales, curriculares y organizacionales de la institución universitaria, tanto como tensiones y dificultades derivadas de los contextos sociales más amplios de vida (extraacadémicos) de los estudiantes.

Así visto, desde una perspectiva psicosocial, el estudiante universitario no solo está expuesto a múltiples demandas que ejercen presión sobre su rol y desempeño académico, lo que a menudo da lugar a sensaciones de intensa tensión, rechazo y fracaso del mismo (Newman & Newman, 1995, citado en Dziegielewski, 2004); sino que, cuando el estudiante no logra responder adaptativamente ante los eventos de estrés, resolver sus demandas y emociones asociadas, en particular aquellas propias de la vida académica, puede sentirse “impedido” y desmotivado cada vez más para resolver exitosamente estas situaciones. Además, de no resolverlas, también propiciaría que las dificultades crezcan y se acompañen de un proceso acumulativo de malestar prolongado.

La sumatoria de las anteriores dificultades podría desencadenar en el estudiante sensaciones de no poder dar más de sí mismo, una actitud cínica (o de distanciamiento, desinterés y pérdida del valor y sentido frente a las actividades académicas), y dudas acerca de su propia capacidad para realizarlo (Bresó, 2008); a este tipo de estrés crónico se le denomina *burnout académico*. Este concepto se desarrolló como una modalidad y extrapolación del burnout organizacional o laboral al ámbito académico, a partir de la

recontextualización realizada del síndrome en este ámbito por Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002).

En el ámbito organizacional, al burnout se lo considera como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo, que aparece en individuos normales y se caracteriza por agotamiento físico y emocional, acompañado de sentimientos de reducida competencia, poca motivación y actitudes disfuncionales en y hacia la actividad laboral (Schaufeli & Enzmann, 1998). Desde la perspectiva de la teoría transaccional del estrés, se conceptualiza al burnout (organizacional/laboral) como una respuesta de estrés crónico que se desarrolla en la interacción entre características del entorno laboral y características del individuo (Moreno, Rodríguez, Garrosa & Morante, 2008).

En síntesis, y a partir de las concepciones anteriores, se resaltan los siguientes aspectos sobre el síndrome de burnout: es un tipo de estrés crónico que experimentan diferentes colectivos profesionales y preocupacionales (estudiantes) frente a las actividades laborales o los estudios académicos, que se traduce en la vivencia de agotamiento físico y mental, y que se deriva de la interacción de factores que son propios de la institución u organización laboral o académica, respectivamente, y del individuo. Entre las condiciones del entorno laboral, por ejemplo, se ha señalado los factores organizacionales de riesgo psicosocial y los pocos recursos institucionales en la determinación del síndrome; respecto de las características del individuo se ha considerado, entre otras variables, la importancia de las estrategias de afrontamiento en el desarrollo del síndrome (Moreno-Jiménez, 2007; Gil-Monte, 2007).

En cuanto a las consecuencias del burnout en la salud mental, Maslach (2001) señala que el síndrome es causa de disfunción mental, en la medida que precipita efectos negativos, como depresión y ansiedad (Morales *et al.*, 2004; Neveu, 2007; Fisher, 1995; Kirsí *et al.*, 2006), y en cuanto a los estudiantes universitarios, se ha señalado su relación con el bajo desempeño académico (Salanova *et al.*, 2004), evidenciado en resultados más bajos en los exámenes (Martínez & Marques-Pinto, 2005), menor madurez profesional (Manzano, 2002), mayor intención de abandonar los estudios (Carlotto & Gonçalves, 2008;

Salanova *et al.*, 2005) y en menores expectativas de éxito en los mismos (Martínez *et al.*, 2005). Sin embargo, en una línea de resultados contrarios a los anteriores se encuentran los estudios que señalan que el síndrome no afecta el desempeño académico (Manzano, 2002; Bresó, 2008; Salanova *et al.*, 2005; Caballero *et al.*, 2007). Estos datos muestran que, si bien es aún poco clara la consecuencia del síndrome en el rendimiento académico, este sí juega un papel importante por su valor predictivo respecto de diversas variables relacionadas con la calidad de vida del estudiante universitario.

Con todo, aunque el desarrollo de las investigaciones del burnout en colectivos de estudiantes es cada vez más amplia (Salanova & cols., 2004; Schaufeli, Martínez, Salanova, & Bakker, 2002; Bresó & Llorens, 2000; Bresó, Llorens & Salanova, 2005; Bresó & Salanova 2005, Caballero & Palacio, 2006; Cervantes & Caballero, 2007), persisten vacíos sobre la caracterización y conceptualización específica del burnout académico, la cual, como ya se señaló, básicamente se ha derivado de la extrapolación de los referentes conceptuales de los modelos teóricos generados para el burnout laboral/asistencial (Caballero, Hederich & Palacio, 2010); en consecuencia, la investigación empírica del burnout académico ha avanzado a partir de variables predictoras del burnout laboral, por lo demás, referidas a contextos sociodemográficos distintos de los de nuestros estudiantes y los de nuestras organizaciones universitarias; dificultad que, como dijimos, restringe la caracterización, comprensión y conceptualización específica del fenómeno en estudiantes universitarios.

En general, se ha asumido la presunción de que los estudiantes se enfrentan a responsabilidades y exigencias al igual que cualquier trabajador, argumento que ha servido para justificar la extrapolación de la concepción del síndrome laboral al contexto estudiantil universitario (Bresó, 2008). El estudiante universitario, aunque no es un trabajador empleado de una empresa, sí es un cliente o un usuario de una institución de servicios educativos. En esta relación con la institución educativa y del proceso de formación implicado en ella pueden generarse condiciones y situaciones estresantes, y emerger en el estudiante experiencias y respuestas prolongadas de estrés que no logra resolver

satisfactoriamente, de manera análoga a la que pueden experimentar los trabajadores y profesionales en relación con su actividad y contextos laborales.

Por otra parte, el momento evolutivo en el que se encuentra el estudiante implica unos procesos psicológicos y estrategias de afrontamiento particulares ante los eventos del estrés, en general, diferentes de los del trabajador formal, comúnmente en un momento evolutivo de adulto con mayor autonomía psicosocial. Por lo demás, la percepción de las responsabilidades, funciones y retos que afronta el joven estudiante universitario, las cuales están más cercanamente mediadas por factores diversos como la influencia que ejercen los aspectos biológicos, la familia y los amigos en el afrontamiento de las exigencias propias del proceso de aprendizaje. En síntesis, tanto por la naturaleza y condiciones que caracterizan la actividad académica del estudiante, a las condiciones psicosociales de la organización de educación superior institución universitaria, como por las circunstancias de vida y aspectos personales del estudiante, en particular, sus recursos psicológicos, interpersonales y sociales para resolver las demandas y dificultades de su vida académica; lo que conlleva a que el burnout académico entre universitarios requiera una aproximación teórica y empírica que reconozca la particularidad del fenómeno y sus determinantes.

Aparte de lo anterior también se encuentran las dificultades derivadas del uso de los actuales instrumentos de medición para determinar la presencia del síndrome, por ejemplo, entre estudiantes universitarios. Estas dificultades en parte son generadas porque no existe un criterio unificado entre los expertos para establecer el diagnóstico, la prevalencia e incidencia del síndrome en una misma o en diferentes poblaciones (Gil-Monte, Carretero, Roldán & Núñez-Román, 2005). Así, aunque se encuentran estudios que señalan la prevalencia del síndrome en estudiantes universitarios, sea el caso, del área de la salud, tales como estudiantes de enfermería (Acioli & Beresin, 2007), estudiantes de medicina de pre y postgrado (Dyrbye & Shanafelt, 2002; Pérez, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo & Ruiz, 2007; Paredes & Sanabria, 2008), estudiantes de posgrado de salud pública (Bittar, 2008), sin embargo, se dificulta la comparación de los resultados alcanzados al respecto, ya que el cálculo de la prevalencia e incidencia del burnout en una población particular depende del parámetro de medición o corte utilizado por cada investigación particular.

Por otra parte, desde nuestra perspectiva, el burnout académico en estudiantes universitarios emerge en las transacciones del estudiante en torno a las demandas y tensiones que puede experimentar en relación con su actividad y desempeño académico, lo cual está asociado multicausal e interdependientemente, de manera compleja, con variables propias del estudiante y del contexto organizacional universitario del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las variables del contexto organizacional universitario encontramos ciertas condiciones, como la dinámica negativa del trabajo, el conflicto y ambigüedad del rol, las exigencias y desafíos inapropiados del trabajo académico, entre otras, que desempeñan un papel determinante en el desarrollo del síndrome, en la medida que éstas inciden negativamente en el desempeño del estudiante. En cuanto a las variables del individuo, se ha destacado el papel de estrategias de afrontamiento poco efectivas en el desarrollo del síndrome, que dificultan que el estudiante responda satisfactoriamente a las demandas estresantes del contexto académico, ante lo cual es más probable que asuma comportamientos de escape o evitación como formas de afrontamiento. Como sabemos, las demandas que no se resuelven, se agravan y se acompañan de un proceso acumulativo de malestar prolongado (Borquéz, 2005).

Ante la necesidad de reconocer el carácter particular del burnout en estudiantes universitarios, este estudio se planteó el siguiente interrogante central: *¿Qué configuraciones de asociaciones se establecen entre el burnout académico y variables del contexto organizacional universitario y del individuo (estrategias de afrontamiento, engagement, ansiedad, depresión, rendimiento o desempeño académico) que permitan reconocer la naturaleza particular del síndrome en estudiantes universitarios?*

Esta investigación es un estudio de factores asociados al síndrome del burnout académico. Específicamente, se persigue establecer relaciones de interdependencia del burnout académico con y entre los múltiples factores estudiados asociados al síndrome, lo cual ofrece un conocimiento del entramado asociativo, tanto global como específico, de los mismos; de esta manera, permite evaluar y comprender la interacción de múltiples variables personales o del individuo (estrategias de afrontamiento, *engagement*, ansiedad, depresión, rendimiento o desempeño académico) y variables del contexto organizacional universitario

(como la dinámica negativa del trabajo, el conflicto y ambigüedad del rol, las exigencias y desafíos del trabajo académico, entre otras.); contribuyendo al reconocimiento, explicación y comprensión de lo que llamamos la “naturaleza del burnout académico” (prevalencia y las variables asociadas a su desarrollo o evolución, y las relaciones existentes entre una gran cantidad de variables independientes que maximizan la capacidad de discriminación del síndrome, que se buscan establecer para caracterizar su naturaleza) en el contexto universitario. Para hacerlo examinamos, una población de jóvenes universitarios que en su mayoría se encuentran en un momento evolutivo de transición psicosocial, ubicados entre la adolescencia y el ingreso a su pleno desempeño adulto en la sociedad, definiendo aún sus elecciones de vida y metas a nivel personal y profesional, como clientes e interlocutores activos de sus instituciones universitarias y de su entorno social mayor.

Los resultados alcanzados por este estudio permitirán contribuir a la detección precoz de procesos psicopatológicos del burnout académico que podrían incidir en el bienestar del estudiante, y en la deserción académica. Teniendo en cuenta que la aparición del síndrome de burnout se inicia de forma progresiva y modulada por los efectos de la interacción de las variables organizacionales y personales, se hace necesario una detección precoz de sus manifestaciones iniciales (el cansancio emocional), facilitar información importante sobre el síndrome y su prevención desde los programas de bienestar universitario, que frenen un posible proceso psicopatológico futuro.

En cuanto a la generación de nuevo conocimiento, se pretende aportar a una mejor consideración del burnout académico como una entidad clínica relevante que debe ser reconocida por los efectos que tiene en la salud individual y en el desempeño del futuro profesional. El conocimiento aportado sobre la interacción de las variables estudiadas debe permitir a diferentes estamentos universitarios desarrollar criterios de calidad para constituir a la organización universitaria como institución saludable, y contribuya a hacer conciencia crítica y propositiva sobre su participación en la no incidencia o incidencia en los procesos de estrés y en el desempeño de los estudiantes. Además, ofrecer información y análisis valiosos sobre errores y aciertos en el afrontamiento de los estudiantes ante situaciones académicas y en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por último, con este trabajo se pretende cubrir en parte una necesidad de la región del Caribe colombiano como son sus bajos índices de retención de estudiantes, bajos promedios académicos y, por consiguiente, un cuestionamiento sobre la calidad de la educación superior en esta región. El conocimiento de estas interrelaciones entre el burnout académico y variables del contexto organizacional universitario y del individuo (estrategias de afrontamiento, *engagement*, ansiedad, depresión, rendimiento o desempeño académico) es fundamental para diseñar y evaluar la efectividad de programas universitarios de intervención. Las ofertas educativas de calidad de la educación superior no solamente tienen el compromiso de formar profesionales competentes, sino que deben contemplar dentro de sus procesos de acreditación la existencia de planes, estrategias de mejoramiento y de apoyo para disminuir la deserción y optimizar la retención de estudiantes, mediante acciones correctivas y formativas a nivel pedagógico, académico y psicosocial, y ofrecer programas extracurriculares tendientes a lograr el desarrollo integral del individuo, y así mejorar la calidad de vida de los jóvenes universitarios en pro del desarrollo integral del futuro profesional. En esto, creemos, consiste la excelencia académica.

PARTE II.
MARCO CONCEPTUAL

CAPITULO II. MARCO CONCEPTUAL

2.1 DESARROLLO HISTÓRICO DEL BURNOUT

Aunque probablemente la mayoría de los estudiantes universitarios logran desarrollar las competencias necesarias en su proceso formativo que favorecen la consecución de sus objetivos académicos, otros jóvenes presentan dificultades al respecto, que solo logramos registrar en indicadores de elevada mortalidad académica. En esta última situación, los estudiantes generalmente experimentan una alta carga de estrés durante su proceso de aprendizaje, la cual es concurrente con otras demandas extraacadémicas de la vida social de los estudiantes. Así entonces, los estudiantes que no logran desarrollar estrategias adecuadas para afrontar las exigencias académicas, y llegan a sentirse impedidos para modificar la situación problemática, como consecuencia de ello pueden asumir la evitación o escape como formas de afrontamiento que no son las más apropiadas en esta situación.

Lo anterior puede contribuir a generar en los estudiantes universitarios que no disponen ni desarrollan las competencias y estrategias necesarias para abordar las demandas de su vida académica sensaciones y percepciones de no poder dar más de sí mismo tanto física como psíquicamente, o asumir una actitud negativa de crítica, desvalorización y de pérdida del interés y de la trascendencia o valor de los estudios, así como a desarrollar dudas crecientes acerca de su propia capacidad para realizarlo (Bresó, 2008). La presencia simultánea de estas manifestaciones es conocida como “síndrome de *burnout* académico”.

El burnout académico es una condición de estrés prolongado e insidioso que se deriva de condiciones del individuo y del contexto organizacional de la institución universitaria, debido a que ésta no posibilita el desarrollo adecuado del desempeño académico del estudiante, por no proveer adecuados recursos, como los apoyos educativos necesarios, la existencia de dinámicas negativas para la realización del trabajo académico, excesivas exigencias en el mismo, entre otras.

Antes de introducirnos en el burnout académico se presentará la conceptualización del síndrome de burnout en el ámbito asistencial y organizacional, donde originalmente se acuñó el término y se establecieron diferentes modelos teóricos y desarrollos investigativos. Se expondrá el desarrollo investigativo al respecto en los últimos años, que ha aportado a la comprensión de los procesos de estrés con miras a mejorar la calidad de vida de los profesionales de la salud y empleados en las organizaciones.

El vocablo inglés *burnout*, que se traduce con el significado de “quemado”, se utiliza en términos clínicos para referirse a un estado mental más bien avanzado de desgaste profesional o síndrome de cansancio emocional (Gil-Monte, 2003). Diversos autores coinciden en señalar a Freudenberger (1974) como el primero en hablar de “burnout” (“estar quemado”, “consumido”, “apagado”) desde una perspectiva clínica, quien lo considera como un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral, y a Cristina Maslach (1976) como la que estableció una línea de investigación sobre el síndrome desde una perspectiva psicosocial, la que tenía un carácter exploratorio y el objetivo de estudiar “...la activación emocional y cómo, en medio de la crisis, el profesional tiene que mantener la cabeza fría y una conducta eficiente” (Moreno, Bustos, Matallana & Miralles, 1997, p. 187; Schaufeli, 2005).

Se pueden distinguir diferentes etapas de desarrollo en la investigación sobre el síndrome del burnout, con características, objetivos y metodologías propias, las cuales se describen a continuación.

La primera etapa de la investigación tuvo un carácter exploratorio y contribuyó a describir el fenómeno como una experiencia del personal que trabajaba al cuidado de la salud. Muchos de estos profesionales, que tenían como objetivo brindar servicios a las personas necesitadas, desarrollaban actitudes frías, distantes, desinteresadas y apáticas hacia sus pacientes. Así, los primeros estudios empíricos realizados por Maslach (1976) identificaron en estos profesionales estados de agotamiento emocional y despersonalización. Maslach (1976) definió el síndrome como un estado de estrés crónico producido por el contacto de los profesionales de la salud con los clientes, y que lleva a la

extenuación y al distanciamiento emocional de las personas y su trabajo, acompañado con dudas acerca la capacidad para realizarlo.

Ya para 1978 se extendió el estudio del *burnout* hacia otras profesiones y, simultáneamente, se incluyó un tercer aspecto: la falta de realización personal. En la actualidad, estas dimensiones (agotamiento, despersonalización y falta de realización personal) aún son consideradas como las centrales en la definición del síndrome, y se incluyen en los instrumentos que lo evalúan, tales como el *MBI-Human Services* (MBI-HSS) de Maslach y Jackson (1981).

Una segunda etapa de la investigación sobre el síndrome del burnout inició en los años 80, con una línea de investigación de tipo psicosocial, en la cual se lo considera como un proceso que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y del orden personal. En los años 90, la lista de profesionales estudiados se extendió al personal militar, administrativos, entrenadores, personal de justicia, tecnólogos de computadores, asesores, directivos, mandos intermedios, deportistas y amas de casa (Maslach *et al.*, 2001; Gil-Monte & Peiró, 2000). Esto fue posible gracias a la adaptación del MBI a diferentes profesiones, lo cual dio origen al MBI-GS, cuestionario en el que, además, se reemplazó la dimensión de despersonalización por “cinismo”, cuyo carácter era más genérico. Este cambio contribuyó a la reconceptualización del síndrome: de una crisis de la relación del profesional de la salud con el paciente a una crisis general en la relación de la persona con su trabajo. Esta perspectiva se mantiene vigente, y es, tal vez, la que en la actualidad ha alcanzado mayor desarrollo (Párraga, 2005; Moreno, 1997). Muestra de ello es la presencia de diversos modelos explicativos, así como de múltiples instrumentos y encuestas que han sido aplicadas a grandes poblaciones de profesionales de diferentes áreas.

La tercera etapa de la investigación se caracteriza por la ampliación de la población afectada por el síndrome, hasta considerar a los estudiantes en sus procesos académicos. Es aquí donde podemos hablar propiamente del síndrome del burnout académico. Vale la pena distinguir en esta línea dos vertientes: la primera de ellas corresponde al estudio del

síndrome en alumnos universitarios de carreras como Medicina y Enfermería, y la segunda corresponde a estudiantes de diferentes carreras.

Al respecto de la primera vertiente pueden citarse los estudios realizados en estudiantes de medicina (e.g. Drybye, Thomas, Huntington, Lawson, Novotny, Sloan & Shanafelt, 2006a; Hardy & Dodd, 1998), enfermería (e.g. Deary, Watson & Houston, 2003; Dick & Anderson, 1993; Taylor, Ogle, Olivieri, English & Dennis, 1999), de ginecología y obstetricia (e.g. Nalesnik, Heaton, Olsen, Haffner & Zahn, 2004), terapistas ocupacionales (Balogun, Hoerberlein, Schneiler & Katz, 1996) y de farmacia (Ried, Motycka, Mobley & Meldrum, 2006). En esta vertiente se retorna a la concepción inicial del síndrome en tanto describe una crisis en la relación médico-paciente, ahora estudiante-paciente, evaluándose de la misma forma, mediante el cuestionario del MBI-GS.

La segunda vertiente mencionada es la generalización del síndrome a todo el ámbito académico, y surge de la presunción de que los estudiantes universitarios, al igual que cualquier profesional, se encuentran con presiones y sobrecargas propias de la labor académica (Garcés de los Fayos, 1995). Bresó (2008) señala que los estudiantes, al igual que cualquier trabajador, mantienen una relación de compensación directa e indirecta con la institución universitaria, evidenciada en apoyos económicos, becas, reconocimientos o premios. Esta presunción permite investigar las respuestas del individuo ante la tensión y sus implicaciones en su sensación de bienestar frente a los estudios (Bresó, 2008; Caballero, Abello & Palacio, 2007).

La operacionalización del burnout académico ha sido posible a partir de la estandarización del MBI-GS en estudiantes universitarios, lo cual dio origen al cuestionario de *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) de Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002). Su aplicación demostró la presencia de una proporción importante de jóvenes que reflejan agotamiento por las demandas del estudio, además de actitudes de desinterés, autosabotaje frente a las actividades académicas y dudas acerca del valor del estudio (cinismo) y sentimiento de incompetencias como estudiantes (autoeficacia)

(Salanova, Grau, Martínez & Llorens, 2004; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005; Bresó, Llorens & Salanova, 2005; Bresó & Salanova, 2005).

Todavía es posible identificar una cuarta etapa en la investigación sobre el síndrome de burnout, en la cual se ha tomado un nuevo curso, centrado en estudiar su opuesto: el llamado *engagement*. Esta etapa se fundamenta en la perspectiva de la psicología positiva, que se preocupa por el buen funcionamiento y las fortalezas del individuo frente a los eventos de estrés y que intenta, por esta vía, superar los enfoques preocupados por estudiar el déficit y la patología. Desde este punto de vista surge el concepto de *engagement*, al cual se lo asocia con los conceptos de “vinculación psicológica” (Salanova & Llorens, 2008), de “implicación” (Gil Monte, 2007) y es considerado como un “(...) estado psicológico positivo caracterizado por vigor, dedicación y absorción frente a los estudios” (Schaufeli *et al.*, 2002, p. 21).

En general se cree que el *engagement* se deriva de niveles elevados de autoeficacia (Schaufeli *et al.*, 2002). En este sentido, Schaufeli y Bakker (2004) señalan que las dimensiones centrales del *burnout* (agotamiento y cinismo) y del *engagement* (vigor y dedicación) se relacionan negativamente, hasta el punto de que algunos consideran al *burnout* como una erosión del *engagement* (González, Schaufeli, Roma, Bakker & Lloret, 2006; Martínez & Salanova, 2003; Manzano, 2002; Maslach *et al.*, 2001). Desde esta perspectiva, la energía se torna en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en ineffectividad. El desarrollo de esta nueva perspectiva se operacionalizó a partir de la adaptación del WES (*Work Engagement Scale*) a estudiantes universitarios, lo cual dio origen al UWES-S (*Utrecht Work Engagement Scale*) (Schaufeli *et al.*, 2002). Por la importancia teórica y el desarrollo de la investigación en torno al *engagement* en el estudio del síndrome de burnout, este concepto se retomará posteriormente.

2.2 MODELOS TEÓRICOS DEL SÍNDROME DE BURNOUT

En términos generales, en el ámbito laboral existe el consenso de que el síndrome de burnout se caracteriza por ser insidioso, en el sentido de que se va gestando poco a poco y va oscilando con intensidad variable en una misma persona. Con frecuencia es difícil

establecer hasta qué punto se padece el síndrome o simplemente se sufre el desgaste propio de la profesión y dónde está la frontera entre una cosa y la otra. Además, inicialmente el trabajador tiende a negar los síntomas de agotamiento (Rueda, 2000). Por esta razón, son los compañeros los que primero notan las consecuencias del agotamiento en las relaciones interpersonales y en el bajo desempeño laboral. Además, Rueda (2000) señala que existe una fase irreversible del síndrome, en la que el trabajador considera que su única solución es el abandono de las actividades laborales.

Tradicionalmente, los modelos que explican el síndrome de burnout parten de la consideración psicosocial del fenómeno. Estos modelos han contribuido a entender la evolución, comprensión y diagnóstico del síndrome en el contexto laboral, pero resultan insuficientes al momento de comprender el desarrollo del burnout académico, debido a que la relación que se establece entre la institución educativa y el estudiante está mejor definida como una relación empresa - cliente, mientras que el profesional es un trabajador de una organización laboral que tiene que cumplir una serie de responsabilidades para mantener y/o alcanzar el desempeño laboral, mediado por el salario, bonificaciones, ascensos, entre otros, por lo que la relación en este caso queda mejor definida como empresa - empleado. Aun así, son los únicos modelos teóricos de los que disponemos para describir la evolución clínica del síndrome.

Los diferentes modelos teóricos en general asumen el síndrome de burnout como un proceso que se deriva de la interacción del entorno laboral y personal, los cuales consideran que es un estado caracterizado por una serie de cogniciones, conductas y sentimientos asociados al estrés. Vale la pena mencionar aquí algunos modelos representativos por su aporte en la comprensión del desarrollo y evolución de este síndrome: el modelo de Edelwich y Brodsky (1980), el modelo tridimensional del MBI-HSS (Maslach, 1982), el modelo de Golembiewski (1979), el modelo de Price y Murphy (1984) y el modelo de Gil - Monte (1984), y por su carácter comprensivo acerca del síndrome de burnout, el modelo asociado a la teoría sociocognitiva del yo, que es el que desarrollaremos más adelante.

2.2.1 Modelos del desarrollo y evolución del síndrome

El modelo de Edelwich y Brodsky (1980) considera el burnout como un proceso de desilusión o de desencanto hacia la actividad laboral. Este modelo propone cuatro fases en el desarrollo del síndrome: a) *entusiasmo*, consistente en que inicialmente los individuos desarrollan gran ilusión y energía, sin embargo, tener unas expectativas irreales frente a su trabajo, debido a que no conocen suficientemente bien la actividad laboral, contribuye al surgimiento de sentimientos de desencanto; b) *estancamiento*, caracterizado porque el trabajo ya no es todo en la vida del sujeto, sino que ahora se centra en otros intereses personales, y se empieza a ponderar los beneficios que realmente puede traer, o no, el trabajo; c) *frustración*, los individuos se cuestionan el valor del trabajo que están haciendo, ya que los obstáculos son vistos como una amenaza a la satisfacción y el estatus personal, y pueden aparecer síntomas emocionales, fisiológicos y conductuales; y d) *apatía*, la cual debe interpretarse como un mecanismo de defensa contra la frustración, se hace lo mínimo, se evitan cambios y se descuida la calidad de la relación con las personas que se debe atender; además se privilegia la estabilidad laboral sobre la satisfacción.

El modelo tridimensional del MBI-HSS (Maslach, 1982) propone que el síndrome inicia con la aparición de agotamiento emocional, posteriormente aparece la despersonalización y, por último, la baja realización personal en el trabajo. Sin embargo, Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983) proponen como síntoma inicial la despersonalización, pasando a la baja realización personal, y posteriormente al agotamiento.

A pesar de la discusión generada en torno a la aparición y desarrollo del síndrome en términos de las tres dimensiones características del mismo, según el modelo de MBI-HSS, aún no se ha llegado a un resultado empírico consistente que apoyen una u otra posición, por lo que el debate al respecto sigue abierto en la actualidad (Ashforth & Lee, 1997; Cordes, Dougherty & Blum, 1997; Leiter & Maslach, 1988)

Por otra parte, el modelo de Price y Murphy (1984) se centra básicamente en la naturaleza adaptativa del síndrome ante el estrés laboral. Este proceso se asemeja a un

duelo, pues conlleva a nivel personal la pérdida de la ilusión; a nivel interpersonal, la pérdida de los beneficios de las relaciones interpersonales positivas; y a nivel social e institucional, la pérdida de un trabajador competente para el sistema. Desde esta perspectiva se desarrollan varias fases sintomáticas: a) *desorientación*, en la que el individuo toma conciencia de la realidad laboral y comprueba que no alcanza sus objetivos hacia las personas con las que trabaja, debido a lo cual experimenta sentimientos de fracaso profesional; b) *labilidad emocional*, la cual se incrementa por falta de apoyo social, emocional en el trabajo, y por el aislamiento y distanciamiento como estrategia de afrontamiento para no implicarse en los problemas de las personas con las que trabaja; c) *culpa*, debido al fracaso profesional, los individuos atribuyen fallas que no están bajo su control y se consideran culpables por ello, la reiteración de esta experiencia contribuye al desarrollo de estrategias de afrontamiento tales como disminuir la calidad de los cuidados y la relación con los otros; y d) *soledad y tristeza*, en esta fase se podría desembocar en la necesidad de implementar estrategias de solución, pasando por una solicitud de ayuda, con el fin de restablecer el equilibrio.

Por último, el modelo de Gil-Monte (1999) se basa en la interacción de las emociones y las cogniciones que se establecen en las diferentes esferas del funcionamiento del sujeto. Se distinguen aquí dos fases. En la primera aparece un *deterioro cognitivo*, consistente en la pérdida de la ilusión por el trabajo, el desencanto profesional, o la baja realización personal en el trabajo; y un *deterioro afectivo*, caracterizado por agotamiento emocional y físico, así como por la aparición de actitudes y conductas negativas hacia los clientes y hacia la organización en forma de comportamientos indiferentes, fríos, distantes y lesivos. En la segunda fase, los síntomas anteriores se acompañan de sentimientos de culpa.

En síntesis, los modelos de Edelwich y Brodsky, Price y Murphy y Gil-Monte resaltan los aspectos emocionales y cognitivos del sujeto frente a la actividad laboral, y destacan la naturaleza del síndrome como un proceso que se desarrolla entre la interacción del sentido y expectativas del trabajador sobre su trabajo y lo que no le ofrece el mismo, lo cual contribuye al surgimiento de frustración y desencanto. Dicho proceso, puede ser

cíclico, por lo que, el síndrome puede manifestarse de manera reiterada en diferentes momentos de la vida laboral del sujeto ante un mismo o en distintos trabajos; como también, en el sentido de una relación causal circular, en la que una vez establecidas las fases, estas mismas pueden contribuir cíclicamente a la perpetuación del proceso.

A diferencia de los modelos anteriores, el modelo tridimensional del MBI se limita a establecer cuál de las dimensiones que lo caracterizan y lo definen surge inicialmente y cuál es la aparición subsiguiente.

Si bien cada uno de los anteriores modelos señala que el síndrome evoluciona de acuerdo con unas determinadas fases claramente identificables, desde nuestra perspectiva podría considerarse que existen diversas trayectorias evolutivas dependiendo de diferencias contextuales, situacionales e idiosincráticas del sujeto. Por consiguiente, la evolución del síndrome podría producirse sin que existiese una frontera nítida entre fases o estados, sino quizás una diferenciación en sus cualidades e intensidades. Por otra parte, tal y como se expuso con anterioridad, estos modelos, contruidos para el contexto asistencial y organizacional, no se adaptan de forma adecuada al caso del burnout académico, por considerarse que las condiciones que median los procesos psicológicos propios del momento evolutivo, del proceso y del contexto de aprendizaje tienen una dinámica propia y única del afrontamiento de los estudiantes universitarios frente a los eventos estresores, por lo que es deseable explorar la naturaleza del síndrome en el contexto académico, y así tener un conocimiento de las particularidades del síndrome en nuestra realidad social y del contexto organizacional universitario.

2.2.2 Modelos comprensivos del burnout

Entre los modelos teóricos de carácter comprensivo del burnout se encuentran los asociados a la *teoría del intercambio social* (Buunk & Schaufeli, 1993; Hobfoll & Freddy, 1993), el *modelo elaborado desde la teoría organizacional* (Leiter, 1989) y el *modelo vinculado a la teoría sociocognitiva del yo*, en el que se encuentra el modelo de Cherniss (1993) y el modelo de autocontrol de Thompson (Page & Cooper, 1993).

Los *modelos de intercambio social* (Buunk & Schaufeli, 1993; Hobfoll & Freddy, 1993) se apoyan en el planteamiento del papel central de las relaciones interpersonales del trabajador con usuarios, compañeros, supervisores y con la organización misma, como el locus donde aquél, con base en procesos de comparación social, desarrolla percepciones acerca de la falta de equidad o falta de ganancia en la relación con su trabajo. Es decir, cuando los sujetos no logran resolver la contradicción entre lo que perciben como su mayor esfuerzo e implicación personal y la retribución recibida, desarrollarán el síndrome.

Los *modelos basados en la teoría organizacional* enfatizan el papel de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas por los trabajadores ante aquéllos en el desarrollo del síndrome; este sería una consecuencia de disfunciones del rol, problemas estructurales y de la cultura organizacional, entre otras condiciones de la organización. Estos planteamientos se retomarán y se desarrollarán más adelante, cuando abordemos los factores de la organizacional en relación con el contexto universitario y su papel el burnout académico.

En los *modelos sociocognitivos del yo* se encuentran los planteamientos teóricos de Cherniss (1993) y los de Thompson (Page & Cooper, 1993), inspirados en los trabajos de Albert Bandura. En estos se resalta el papel de la autoeficacia del sujeto como un proceso cognitivo acerca de la propia capacidad percibida para hacer frente los obstáculos y dificultades en la actividad y relación laboral y, por ende, en autorregulación del sujeto, en la determinación de la acción y en las reacciones emocionales que la acompañan. En particular, señalan cómo la baja autoeficacia se relaciona con el desarrollo del síndrome.

Dado el desarrollo empírico en torno a la relación autoeficacia y burnout, a continuación explicitaremos las relaciones propuestas, y por ser uno de los modelos teóricos con mayor desarrollo en el estudio del burnout académico.

Burnout* y autoeficacia - el *engagement

Bandura (2004, 1991) señala que la teoría sociocognitiva del yo tiene una estructura causal multifacética en la que las creencias de autoeficacia operan junto con las metas, las

expectativas de resultado y la percepción del medio ambiente sobre la regulación de la motivación, la conducta y el bienestar. Esta autorregulación juega un papel central en el pensamiento, el afecto, la motivación y la acción. Desde esta teoría, los procesos del estrés están vinculados con la percepción que tiene el sujeto frente a su ejecución, en particular, con la creencia acerca de la propia capacidad para resolver los obstáculos y dificultades; es decir, con su percepción de su propia eficacia o autoeficacia. La autoeficacia es definida como “la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que son requeridos para manejar situaciones futuras” (Bandura, 1999, p. 20).

En este mismo orden de ideas Olaz (2001, 1997) afirma que la autoeficacia influye en la elección de actividades, en las conductas, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales y determina el esfuerzo que invierten las personas en una actividad, así como su perseverancia frente a los obstáculos. Desde esta perspectiva, altos niveles de autoeficacia tienden a prevenir la experiencia de estrés, mientras que la baja autoeficacia desemboca en un incremento de la valoración de los eventos amenazantes y estresantes (Jerusalem & Swarcher, 1992, citados en Donna, 2002). Ruinaudo, Chiecher y Donolo (2003) afirman que una persona con alta autoeficacia, al llevar a cabo cualquier actividad, generará una mayor sensación de competencia, más exigencias, más aspiraciones y una mayor dedicación a la misma. Lo anterior permite establecer el vínculo de la autoeficacia con la motivación, en el sentido de que niveles elevados de autoeficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador como consecuencia de la autoobservación de las propias competencias. De esta manera, la persona se impone a sí misma metas, moviliza y direcciona los propios recursos e incrementa la persistencia en el tiempo.

Bandura (1999) sugiere que la autoeficacia puede adquirirse, aumentarse o reducirse mediante las siguientes fuentes: a) *experiencia de dominio o de éxito*: el éxito repetido en determinadas tareas aumenta la autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos la disminuyen; b) *experiencia vicaria*: la observación de los logros de los demás aumenta la creencia de los observadores en su capacidad para alcanzar logros similares; c) *Persuasión verbal*: críticas y evaluaciones verbales positivas elevan la autoeficacia, si bien su efecto es temporal; d) *estados emocionales y somáticos*: las personas difieren en cómo interpretar sus

estados emocionales y somáticos; éstos interfieren en los juicios que hacen de las propias competencias, las emociones positivas aumentan la eficacia percibida y las emociones negativas la disminuyen.

Diversos autores señalan que una alta autoeficacia favorece el estado físico, reduce el estrés y las proclividades emocionales negativas corrigiendo las falsas interpretaciones de los estados orgánicos. Esto explica los hallazgos que señalan que un sentido bajo de eficacia favorece los síntomas de depresión y ansiedad (Contreras, Espinosa, Esguerra, Gustavo, Haikal & Rodríguez, 2005; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, Pastorelli & Role 2003; Carrasco & Del Berrio, 2002; Bandura, Pastorelli, Claudio & Gian, 1999) y de burnout (García, Llorens & Salanova, 2003; Bresó, 2008),

Desde la teoría social cognitiva se entiende el *burnout* como “una crisis de eficacia” (Chernis, 1993; García, Llorens & Salanova, 2003), ya que diversas investigaciones en colectivos de profesionales y trabajadores han evidenciado que el *burnout* se asociaba con un mayor deterioro de la percepción de autoeficacia. De este modo, según esta perspectiva, la autopercepción de baja eficacia es más un desencadenante del síndrome de burnout que una dimensión del mismo. Sin embargo, las relaciones entre el *burnout* y autoeficacia no han sido del todo esclarecidas, y aun en la actualidad son objeto de controversias. En la posición más extrema que ya hemos mencionado se considera que el mismo síndrome del burnout puede ser definido, en términos generales, como una crisis de autoeficacia (Chreniss, 1993). Esta postura, de carácter unidimensional, contrasta con otras más moderadas que señalan que la autoeficacia no es suficiente, por sí misma, para la definición del síndrome, en el que se requiere la presencia de otras dimensiones, tales como el agotamiento y el cinismo, para la configuración del mismo (Maslach *et al.*, 2001).

Otros han matizado esta relación observando que las formas más evidentes de la crisis de autoeficacia aparecen únicamente en las fases más avanzadas de desarrollo del síndrome (Gil-Monte, 2003). En este sentido, la autoeficacia puede ser entendida más bien como un factor protector frente al *burnout*, en lugar de hacer parte de una definición del mismo (Ruinaudo *et al.*, 2003; Salanova *et al.*, 2004; Bresó *et al.*, 2005). Esta última

mirada implicaría considerar el *burnout* como un síndrome bidimensional, comprendido por las dimensiones llamadas “corazón del burnout”: agotamiento y cinismo, planteamiento diferente de la concepción tridimensional del síndrome.

Por otra parte, como se mencionó previamente, en los últimos años, la investigación acerca del *burnout* ha dado un giro hacia el estudio de su “opuesto”, el *engagement* (un estado afectivo - cognitivo, caracterizado por vigor, dedicación y absorción), el cual se cree que se deriva de niveles elevados de autoeficacia (Schaufeli *et al.*, 2002). En este sentido, Schaufeli y Bakker (2004) señalan que las dimensiones centrales del *engagement* (vigor y dedicación) y del *burnout* (agotamiento y cinismo) se relacionan negativamente; la energía se torna en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en ineffectividad. Salanova *et al.* (2004) y Bresó *et al.* (2005) han mostrado evidencias empíricas de la relación de la autoeficacia con el síndrome del burnout y el *engagement* en estudiantes universitarios; además han mostrado que el mayor éxito académico pasado y la mayor autoeficacia predicen positivamente el *engagement*. Del mismo modo, la presencia de creencias de ineffectividad se autorretroalimenta y predice, a la postre, la aparición del síndrome de burnout.

Partiendo de los planteamientos de la revisión anterior acerca del papel de la autoeficacia en el burnout, e independientemente de que se considere aquella como una dimensión propia del síndrome o más una variable predictora, se reconoce en los modelos teóricos y en los hallazgos empíricos su función en la determinación del síndrome, por consiguiente, en esta investigación consideraremos también la dimensión de baja autoeficacia como una tercera dimensión del burnout.

2.3 BURNOUT Y SALUD MENTAL: DELIMITACIÓN DEL SÍNDROME CON CUADROS SIMILARES (ANSIEDAD Y DEPRESIÓN)

De acuerdo con Maslach (2001), el *burnout* como consecuencia del estrés tiene implicaciones negativas sobre la salud mental; desde otra perspectiva, más que desde la enfermedad mental, el *burnout* es considerado como una causa de disfunción mental, en la medida que precipita efectos negativos en el bienestar y calidad de vida del sujeto. En este sentido, encontramos una diversidad de síntomas como reacciones fisiológicas, comportamentales y cambios en los estados psicológicos, con consecuencias o alteraciones más o menos permanentes sobre la salud. Entre los síntomas se destacan los siguientes (Párraga, 2005):

1. *Síntomas emocionales*: indefensión, sentimientos de fracaso, desesperanza, irritabilidad, desilusión, pesimismo, hostilidad, falta de tolerancia y supresión de emociones.
2. *Síntomas cognitivos*: desaparición de expectativas, modificación del autoconcepto, desorientación cognitiva, distracción, cinismo, pérdida de la autoestima, del significado, de los valores y de la creatividad.
3. *Síntomas conductuales*: evitación de responsabilidad, ausentismo e intención de abandonar las responsabilidades, autosabotaje, verbalizaciones de desvalorización del propio trabajo, conductas inadaptativas, desorganización, evitación de decisiones, aumento del consumo de cafeína, alcohol, tabaco y drogas.
4. *Síntomas sociales*: aislamiento, evitación de contacto social y profesional, conflictos interpersonales, malhumor, formación de grupos críticos.
5. *Síntomas en la salud física*: cefaleas, síntomas osteomusculares (especialmente dorsales), quejas psicósomáticas, pérdida del apetito, cambio del peso corporal, dificultades sexuales, problemas de sueño, fatiga crónica, enfermedades cardiovasculares, alteraciones gastrointestinales.

Si bien es claro que el *burnout* como consecuencia del estrés tiene implicaciones negativas sobre la salud, los investigadores no han podido darle el estatus de cuadro clínico. Parte del problema radica en que mientras se encuentran posturas que intentan equipararlo con ciertas entidades patológicas, otras son más difusas al respecto. Entre las primeras están

los planteamientos de Maslach (2001), quien vincula el síndrome con la neurastenia, considerándolo, por lo tanto, como una forma de enfermedad mental. Desde otra perspectiva, Moriana y Herruzco (2005) señalan que no es necesario considerar el síndrome como una entidad diagnóstica autónoma, sino que como manifestación de estrés, solo aparece como un síntoma asociado a una gran parte de trastornos, fundamentalmente los de ansiedad. Estos autores encuentran cierta similitud del *burnout* con los trastornos adaptativos en los que se desarrollan síntomas emocionales y comportamentales en respuesta a un estresor psicosocial identificable (APA, 2002), de forma que pueden cursar con síntomas de ansiedad, depresión, mixtos y con alteraciones de comportamiento o sin estos.

En este mismo orden de ideas, Moreno, Meda y Rodríguez (2006) realizan una somera referencia del *burnout* en relación con el trastorno de agotamiento vital como aparece en el manual de Clasificación Internacional de Enfermedades - CIE-10. Esta postura prevalece en las clasificaciones diagnósticas internacionales como el DSM-IV-TR, de la *American Psychological Association* - APA (2002), y en el mencionado CIE-10 (OMS, 1992), en las que el *burnout* no aparece identificado como una entidad diagnóstica independiente.

Si bien en la actualidad la comunidad académica se sigue discutiendo el status del síndrome como entidad clínica, en algunos países, como España, por ejemplo, el *burnout* en los contextos laborales es considerado como una enfermedad profesional (Gil-Monte, 2003), lo cual se constituye en un gran avance por las consecuencias que tienen los riesgos psicosociales en el desempeño del trabajador y en el bienestar laboral.

La poca delimitación entre el *burnout*, la depresión y la ansiedad es confirmada por diversas investigaciones como la de Neveu (2007), quien muestra que el agotamiento emocional se correlaciona con depresión entre guardias de seguridad. Dyrbye *et al.* (2006) señalan presencia de síntomas de depresión, *burnout* y consumo de licor en estudiantes de medicina. Dahlin y Runeson (2007), Dyrbye *et al.* (2006b) y Willcock, Daly, Tennant y Allard (2004) evidencian el riesgo de morbilidad asociado con el agotamiento emocional. Kirsí, Honkonen, Kivimäki, Virtanen, Isometsä, Aromaa y Lönnqvist (2006) muestran que

el *burnout* se correlaciona fuertemente con la tensión del trabajo y con la depresión en trabajadores finlandeses. Fisher (1995) halló en una muestra de docentes del sector público que padecían *burnout* y niveles de depresión clínica significativamente similares a pacientes psiquiátricos. Haack (1986) señala que la tensión lleva al *burnout*, a la depresión y al abuso de sustancias de acuerdo con un estudio realizado con estudiantes de enfermería.

Lo anterior nos lleva a la necesidad de establecer las diferencias y semejanzas entre estas entidades clínicas y el *burnout*, para favorecer una mirada más clara acerca de la naturaleza del fenómeno que se investiga. Si bien, de acuerdo con diferentes autores, los trastornos de ansiedad y depresión tienen síntomas comunes, tales como la percepción de indefensión y una alta presencia de afecto negativo, caracterizado por irritabilidad, preocupación, baja concentración, insomnio, agitación psicomotora, llanto, sentimiento de inferioridad, culpa y baja autoestima (Agudelo, Buela & Spielberger 2007; Sierra Ortega & Zubeidat 2003; Belloch Sandy & Ramos, 1998), también tienen unas características clínicas que los diferencian, como bajo afecto positivo, evidenciado en síntomas tales como tristeza, anhedonía, desesperanza, pérdida del interés, apatía, ideación suicida, baja activación simpática, alteraciones del apetito, en el caso de la depresión; e hiperactividad fisiológica, miedo, pánico, nerviosismo, evitación, inestabilidad alta activación simpática, tensión muscular, hipervigilancia, percepción de amenaza/peligro en los trastornos de ansiedad.

Por otra parte, estos cuadros, si bien pueden tener algunos síntomas en común o podrían coexistir dentro de una misma denominación nosológica, ya sea un cuadro de depresión, ansiedad o, para nuestro interés, el síndrome de burnout, es necesario tener presente algunos aspectos diferenciadores; en este caso, la depresión y la ansiedad se derivan de factores multicausales, como factores bioquímicos, ambientales, psicológicos y sociales, en tanto que el síndrome del burnout se deriva de condiciones inadecuadas del contexto organizacional (laboral, asistencial, académico) de la actividad del sujeto; es decir, es un fenómeno producto de factores de riesgo psicosocial, que impiden que el trabajador/estudiante realice su trabajo adecuadamente y a satisfacción. Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que ciertos niveles de depresión y ansiedad pueden ser adaptativos para el individuo, en la medida que posibilitan la movilización de los recursos de

afrontamiento ante los eventos amenazantes y de pérdida, en tanto que el *burnout* es un síndrome con implicaciones totalmente negativas o desadaptativas, en el que las estrategias de afrontamiento comienzan a fracasar y, por lo tanto, los problemas no se resuelven y se agudizan. Además, hay que reconocer que el *burnout* tiene la particularidad de ser un proceso de carácter difuso, insidioso y que puede cursar con y hacia formas manifiestas de ansiedad y depresión.

Con el apoyo del DSM IV-R se establecen criterios más claros para definir los límites conceptuales y clínicos entre los trastornos de depresión, ansiedad y el *burnout* (tabla 1).

Tabla 1. Delimitaciones conceptuales del síndrome de burnout y los trastornos de ansiedad y depresión

	Burnout	Depresión	Ansiedad
Definición	Estrés crónico y severo, el cual se traduce en la vivencia que experimenta el trabajador, el docente y los estudiantes frente a las actividades que se derivan de la interacción de factores que son propios de la institución u organización.	Estado del ánimo transitorio o estable caracterizado por tristeza, pérdida del interés o placer durante la mayor parte del día, casi a diario.	Estado de reacción emocional que consiste en sentimiento de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, acompañado de activación o descarga del sistema nervioso autónomo.
Características	Agotamiento físico y mental, actitud de autosabotaje e indiferencia frente a las actividades y compromisos. Percepción de baja autoeficacia.	Bajo afecto positivo, evidenciado por los siguientes síntomas: Tristeza, anhedonia, desesperanza, pérdida del interés, apatía, ideación suicida, baja activación simpática, alteraciones del sueño, apetito, sentimiento de inutilidad.	Hiperactividad fisiológica, evidenciada por miedo, pánico, nerviosismo, evitación, inestabilidad, alta activación simpática, tensión muscular, hipervigilancia, percepción de amenaza/peligro.
Teorías desde perspectivas cognitivas	Percepción del individuo de ser incompetente para hacer frente a los eventos propios de la organización o institución.	Visión negativa del yo, del mundo y del futuro, prevaleciendo cogniciones centradas en la pérdida. Predominan la información negativa autorreferente y minimización del material positivo.	Cogniciones centradas en la percepción de amenaza y de peligro anticipatorio e ilógica, con una exageración de la vulnerabilidad propia.
	Interacción de factores que son propios de la institución u	Interacción de factores neuroquímicos, genéticos,	Interacción de factores neuroquímicos, genéticos,

Factores de predisposición	organización y del individuo, debido a las demandas (institución) y por la percepción de ineficacia y por el fracaso de las estrategias de afrontamiento (individuo) frente a los eventos estresores.	ambientales y psicológicos, debido a una configuración cognitiva centrada en la pérdida que lleva al sujeto a percibir los acontecimientos. de manera negativa.	ambientales y psicológicos, motivados por una configuración cognitiva centrada en la percepción de peligro y amenaza.
-----------------------------------	---	---	---

Tomado, con modificaciones, del DSM IV-RT; Agudelo, Buena-Casal y Spielberger, (2006), Obs (2004), Beck (1997), Sierra *et al.* (2003) y Belloch *et al.* (1998).

2.4 DELIMITACIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Los planteamientos anteriormente expuestos nos llevan a la necesidad de reflexionar acerca de la delimitación del síndrome de burnout en el ámbito académico, ya que el poco acuerdo al respecto hace dudar de la pertinencia y aun de la existencia de este síndrome en estudiantes universitarios, es decir, que sería un asunto exclusivo de la actividad laboral (Gil-Monte, 2010). Por otra parte, las discusiones mencionadas previamente acerca de la comprensión de la génesis, curso y evolución del *burnout* suscriben el síndrome en el ámbito asistencial/organizacional, con base en lo cual se ha extrapolado al ámbito académico (Bresó, 2008; Salanova 2005). Si bien se ha asumido la presunción de que los estudiantes se enfrentan a responsabilidades y exigencias al igual que cualquier otro profesional, a nuestro juicio, es necesario proponer que existen unas particularidades del síndrome en el contexto académico, que precisan el reconocimiento de su naturaleza, y un acercamiento al fenómeno estudiado en estudiantes universitarios, que lo diferencian del burnout organizacional/asistencial, como se explica a continuación.

En cuanto a la posibilidad de equiparar la actividad académica con la actividad laboral, tal como argumenta Bresó (2008), podemos decir que aunque

(...) los estudiantes no son los trabajadores formales (en un sentido jurídico), desde un punto de vista psicológico, la mayoría de las actividades de los estudiantes relacionadas con sus estudios son comparables con la actividad laboral, y al igual que los trabajadores formales, los estudiantes forman parte de estructuras en las que tienen un papel concreto y realizan actividades que requieren esfuerzo (p. 13).

En el mismo espacio, Bresó (2008) considera que la principal diferencia entre el trabajo formal y la actividad académica de los estudiantes es la falta de una relación directa de dichas actividades con el dinero; sin embargo, afirma que la actividad de los estudiantes sí tiene una relación económica vinculada con su desempeño, en cuanto éste puede ser objeto de ayudas como becas. También los estudiantes persiguen un objetivo económico como una recompensa final de sus esfuerzos, al igual que los trabajadores formales. Por otra parte, Bresó (2008) afirma que los estudiantes tienen que asistir a las actividades regulares (clases) y realizar tareas específicas (proyectos individuales o de grupo), al igual que los trabajadores formales, y que su desempeño es de igual forma evaluado periódicamente a través de exámenes y supervisión (en este caso por sus profesores).

Aunque la anterior equiparación entre actividad laboral y actividad académica es plausible, no es suficiente para reconocer la especificidad del síndrome en el contexto académico, en particular entre estudiantes universitarios. En este sentido, consideramos que el estudiante universitario es un cliente de una institución universitaria, y no un trabajador de la misma, lo cual implica una relación diferente a la de un trabajador con su empresa. Dicha relación, en el caso de los estudiantes, no está mediada por una relación contractual que se evidencia en el reconocimiento salarial del trabajador, sino, más bien, en una relación contractual en la que el estudiante o cliente paga por la obtención de una serie de “servicios” que promuevan su formación profesional.

Otro aspecto que se debe considerar en la determinación de dicha especificidad es el momento evolutivo en el que se encuentra la mayoría de los estudiantes universitarios (de nivel de pregrado, que en nuestro medio, en su mayoría, corresponde a adolescentes y adultos jóvenes con edades comprendidas entre 15 a 24 años aproximadamente). Por este momento son esperables ciertos procesos psicológicos y estrategias de afrontamiento particulares ante los eventos de estrés, que se corresponden con dicho momento de vida, a diferencia de los trabajadores, de quienes podemos esperar, en general, que estén en un momento evolutivo de mayor definición de roles y responsabilidades adultas. En este sentido, la definición del funcionamiento psíquico de buena parte de los estudiantes universitarios se encuentra en mayor medida condicionada por la influencia que ejercen la

familia, los aspectos biológicos y los amigos, en tanto que el trabajador se encuentra en un momento de vida con un rol de adulto más definido y autónomo.

Los planteamientos anteriormente expuestos nos llevan a la necesidad de reflexionar acerca de la naturaleza del síndrome en el ámbito académico, que razonando teóricamente desde la perspectiva organizacional, se consideraría que aparece como un proceso y respuesta de estrés crónico del estudiante que emerge en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y el cual afecta sus relaciones competentes consigo mismo y con otros en cuanto estudiante, así como su relación con la actividad y formación académicas; y que se deriva de la interacción de características del sujeto y del contexto organizacional universitario; sin embargo, consideramos que el burnout académico está condicionado por una compleja relación de interdependencia de múltiples variables reportadas en la literatura, respecto a las cuales es necesario indagar, específicamente en el ámbito académico universitario, tales como el *engagement*, estrategias de afrontamiento, variables del contexto organizacional universitario, entre otras, y su asociación, para posibilitar un mejor reconocimiento y comprensión de la especificidad del mismo.

2.5 EVALUACIÓN, MEDIDAS, DIAGNÓSTICO Y PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO

Como se mencionó en el apartado de los aspectos históricos del *burnout*, la investigación del síndrome ha estado de la mano de la historia de su evaluación, lo cual facilitó el paso de estudios meramente descriptivos a estudios explicativos y sistemáticos, impulsando los estudios epidemiológicos y causales (Moreno-Jiménez, 2007) en muestras de diferentes ocupaciones (profesiones asistenciales/laborales y preocupacionales: estudiantes universitarios).

Con respecto al instrumento de medición del *burnout* se observan varios cuestionarios aceptados en la comunidad científica, como el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson (1981), utilizado para evaluar el síndrome en el ámbito asistencial, el cual define el síndrome en términos de la crisis del profesional asistencial en su relación con los clientes; el *Maslach Burnout Inventory MBI-GS (General Survey)*,

publicado en 1996 por Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, con un carácter más genérico, posibilitó el estudio del *burnout* en diferentes ocupaciones y define el síndrome como una crisis del trabajador con su trabajo. La estandarización del MBI-GS en estudiantes universitarios fue publicada en el 2002 como producto de una adaptación del cuestionario *Maslach Burnout/Inventory - Student Survey* (MB-SS) por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002), lo cual hizo posible evaluar el burnout académico en estudiantes universitarios.

Sin embargo, a nuestro juicio, existen algunos problemas que se observan en la evaluación del burnout académico, entre los que se encuentran las dificultades derivadas del uso de los actuales instrumentos para observar la presencia del síndrome, en los cuales no existe un criterio unificado entre los expertos para establecer su diagnóstico o los porcentajes de prevalencia e incidencia, pues los criterios varían para cada estudio.

Por esta ausencia de criterios compartidos por la comunidad científica, muchos estudios han recurrido a la determinación del síndrome utilizando criterios estadísticos *ad hoc* ligados a la muestra particular del estudio: por ejemplo, el uso de una o media desviación estándar alrededor de la media, o el uso de un número de percentiles predeterminados (el tercil o el cuartil superior son los más frecuentes), lo cual sesga la aparición del síndrome en la muestra, sin que esto sea necesariamente cierto, y genera falsos positivos. Para superar esta dificultad, en esta investigación se establecieron indicadores que ayudan al reconocimiento del síndrome, mediante el establecimiento de puntos de corte con rangos iguales para cada una de las escalas que comprende el instrumento utilizado, y que permiten identificar los sujetos que se encuentren afectados por el síndrome, de acuerdo con el valor teórico de las escalas y no de la muestra estudiada.

Por otra parte, también se observa que en estos instrumentos las preguntas de agotamiento y cinismo se encuentran formuladas en negativo, mientras que la dimensión de eficacia se encuentra en positivo. Esta dificultad en la estructura metodológica del inventario del MBI puede afectar la sensibilidad del instrumento. Otro aspecto que es muy común es ver que se pretende determinar la presencia del síndrome cuando realmente se

evidencian las dimensiones por separado en un tiempo específico, y no del síndrome como un proceso de estrés en una secuencia de tiempo. Este planteamiento nos invita a reflexionar en otro problema que es central en la evaluación del *burnout* y que se refiere a la misma naturaleza de éste: ¿El *burnout* es una variable continua o dicotómica? Si es una variable continua, como la fatiga o el estrés, la necesidad de los puntos de corte es menor, y puede incluso resultar artificial; si es una variable dicotómica, la importancia de los puntos de corte es crucial (Moreno-Jiménez, 2007).

La ausencia de criterios claros en la evaluación del *burnout* tiene una clara repercusión en la estimación de su prevalencia. La prevalencia del síndrome del burnout en el ámbito académico varía ampliamente, lo cual dependerá, entre otras variables, del instrumento que se utilice, de los criterios para diagnosticarlo y de la carrera o especialidad que se encuentre cursando el estudiante. En general, se encuentra gran información de la prevalencia del *burnout* en estudiantes; algunos estudios señalan la prevalencia del síndrome teniendo en cuenta, de forma separada, sus diferentes dimensiones. Un ejemplo de este tipo de trabajos es el de Acioli y Beresin (2007), quienes señalan que los estudiantes de la Facultad de Enfermería del hospital israelita Albert Einstein presentan *burnout* de la siguiente manera: 73,51% padece de agotamiento emocional, 70,56% de despersonalización y 76% de baja realización personal.

Otros estudios diagnostican la ausencia o presencia del *burnout* entre la población estudiantil universitaria; por ejemplo, Dyrbye y Shanafelt (2002) afirman que el 45% de los estudiantes de los últimos años de tres facultades de Medicina de la Clínica de Minnesota se encuentran afectados por el síndrome. Bittar (2008) señala que el 56,9% de los estudiantes de posgrado de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara presentan *burnout*. Según esta investigadora, la presencia del síndrome se distribuyó de acuerdo con la carrera estudiada, de la siguiente manera: el 34% de los estudiantes de derecho presentaban el síndrome, el 13% de los estudiantes de psicología, el 13% de administración, el 10% de comercialización, el 9% de contaduría pública, el 8% de relaciones internacionales, el 6% de sistema de información, el 3% de turismo y el 2% de comunicación. Por su parte, Preciado y Vázquez (2010) encontraron en estudiantes

mexicanos de odontología niveles altos de cansancio emocional (27%), de despersonalización (37%) y niveles bajos de realización personal (50%)

En Colombia se han realizado varios estudios al respecto: Paredes y Sanabria (2008) señalan niveles medios del síndrome en el 12,6% de los residentes de especialidades médico - quirúrgica de la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá). Por otro lado, Guevara, Henao y Herrera (2004) afirman que de 105 médicos residentes y especialistas en el área clínica y quirúrgica de la ciudad de Cali, el 85,3% presentó una intensidad moderada y severa de *burnout*. En otro estudio Pérez, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo y Ruiz (2007) encontraron en estudiantes de internado de medicina en Barranquilla una prevalencia del síndrome en el 9,1%, mientras que sus dimensiones componenciales se distribuyeron en 41,8% de agotamiento emocional, 30,9% de despersonalización y 12,7% de baja realización personal.

Sin embargo, de los anteriores resultados es necesario señalar que parten de la concepción del síndrome como una crisis del profesional/trabajador (estudiantes) en la relación con el paciente/trabajo, es decir, nuevamente extrapolan la concepción desarrollada del síndrome en el ámbito asistencial/organizacional al ámbito académico; por lo tanto, estos estudios no han partido de la particularidad del síndrome en el ámbito académico, por lo que es cuestionable la validez de la concepción del síndrome asumida por el instrumento de medición utilizada (MBI-GS), el cual evalúa el síndrome de manera general. En consecuencia, los índices de prevalencia que arrojan estos estudios también son cuestionables.

Por el contrario, estudios referidos al burnout académico son aquellos que utilizan el cuestionario del MBI-SS, en el cual el *burnout* es definido como la sensación de no poder dar más de sí mismo tanto física como psíquicamente, una actitud negativa de crítica, desvalorización, pérdida del interés de la trascendencia, del valor frente al estudio y dudas crecientes acerca de la propia capacidad para realizarlo (Schaufeli y cols, 2002). Desde esta perspectiva, se encuentran estudios que señalan la prevalencia del síndrome en estudiantes universitarios, evaluándolo a partir de niveles altos de agotamiento y de cinismo y bajos de

autoeficacia. En este sentido, Salanova *et al.* (2004) encontraron que el 8% de los estudiantes en los últimos cursos de las facultades de Ciencias Jurídica y Economía de la Universidad Jaume I de Castellón (España) presentan *burnout*.

De manera específica, respecto al burnout académico, el estudio de Caballero, Abello y Palacio (2007) muestra la presencia del síndrome en los estudiantes de psicología en un 41,6 % de los casos. Estos alumnos experimentan la sensación de no poder dar más de sí mismos y una actitud cínica sobre el valor y sentido de sus tareas como estudiante. El 38,2% experimentaron agotamiento, el 29,7% cinismo y el 48,6% un sentimiento de ineficacia.

A pesar de las dificultades señaladas en relación con los instrumentos de medición, los criterios para la identificación del síndrome y las perspectivas teóricas subyacentes a las mediciones utilizadas, sin embargo, los resultados acerca la prevalencia del síndrome apuntan consistentemente hacia la presencia del mismo en la población universitaria, aunque no pueda tenerse confiablemente una ponderación de la misma con base en la comparación entre los estudios.

2.6 BURNOUT ACADÉMICO Y EL DESEMPEÑO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Alcanzar un adecuado desempeño académico constituye para los estudiantes una meta que determina su promoción; sin embargo, dicho desempeño ha de ser considerado como producto emergente de un conjunto complejo de factores interdependientes volitivos, afectivos, conductuales y psicosociales del estudiante y del contexto de su actividad académica, lo que incluye, por supuesto, condiciones propias de la institución universitaria que median la interacción de enseñanza - aprendizaje del estudiante con los conocimientos o competencias de su campo de estudio y con los dispositivos formativos (pedagógicos) aportados para dicho desempeño.

En consecuencia, consideramos que el desempeño académico no debería ser reducible al simple rendimiento académico, índice de medida que generalmente se ha

utilizado para tratar de objetivar dicho desempeño. Así, Nováez (1986) vincula el rendimiento académico al concepto de aptitud, por lo que el rendimiento sería el resultado de la ejercitación de ésta; sin embargo, dicho rendimiento es asimilado al *quantum* obtenido por el individuo en determinada actividad académica (citado en Reyes, 2003). De forma similar, Pizarro (1985) define el rendimiento como una *medida* de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimada, lo que un estudiante ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, lo cual es susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos ya establecidos (citado en Tejada & Noella, 2003).

Por otra parte, el rendimiento académico, entendido como desempeño académico, puede estar asociado a aspectos muy diversos, entre los que se pueden destacar: terminar un semestre con todas las asignaturas aprobadas, no repetir semestres o asignaturas, no abandonar la carrera, realizar todos los exámenes y aprobarlos (Pérez, Rodríguez, Borda & Del Río, 2003). Con todo, ya sea que se asuma el concepto restringido de rendimiento académico como promedio académico, o desde una visión más amplia, como desempeño académico, existe consenso, a partir de diversos estudios empíricos, en cuanto a que son múltiples las variables que influyen al respecto, y todos coinciden en que su naturaleza es multicausal, es decir, que varios factores influyen en él: los determinantes institucionales, personales y sociales que a continuación se mencionan:

Inicialmente se encuentran los estudios que coinciden en señalar que los estudiantes que presentan *burnout* tienen como consecuencia un bajo rendimiento académico (Salanova *et al.*, 2004). En esta línea, Martínez y Marques - Pinto (2005) señalan que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtienen resultados más bajos en sus exámenes. Sin embargo, la no relación entre rendimiento y *burnout* puede deberse a la forma que evaluaron el rendimiento académico, en la medida en que, los estudios hacen alusión al promedio académico, considerado como un indicador insuficiente.

En una línea contraria se encuentran los estudios que señalan que el síndrome no es un buen predictor del mal desempeño académico (Manzano, 2002; Bresó, 2008; Salanova

et al., 2005; Caballero *et al.*, 2007). Sin embargo, estos coinciden en señalar que el *burnout* se correlaciona negativamente con la satisfacción frente a los estudios (Caballero *et al.*, 2007; Caballero, Abello & Palacio, 2006), con la madurez profesional (Manzano, 2002), la intención de abandonar los estudios (Carlotto & Gonçalves, 2008; Salanova *et al.*, 2005), la felicidad frente a los estudios (Salanova, 2005) y las menores expectativas de éxito en los mismos (Martínez *et al.*, 2005). Estos datos muestran que si bien es poco clara la consecuencia del síndrome en el rendimiento académico, este sí juega un papel importante por su valor predictivo respecto de diversas variables relacionadas con la calidad de vida del estudiante universitario.

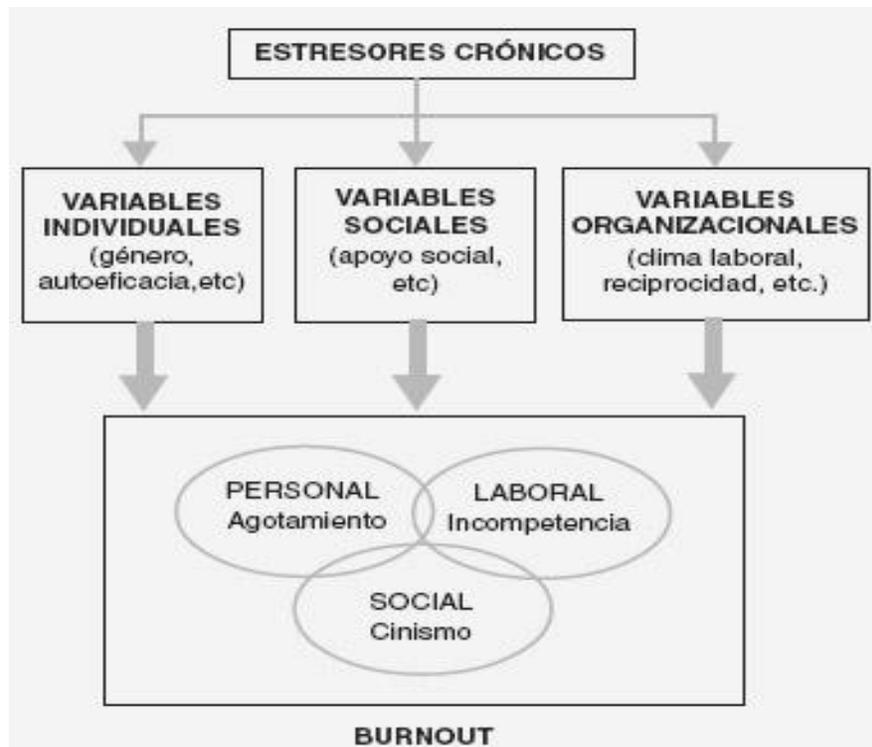
2.7 VARIABLES ASOCIADAS AL BURNOUT

La confluencia de variables en la determinación del *burnout* en el ámbito organizacional/asistencial parece una premisa aceptada por la mayoría de autores. Gil-Monte (2007) señala al respecto que éste es el resultado de la combinación de estresores originados en el entorno social, laboral y en el propio sujeto, en los que variables como el sexo, edad, estado civil, el tipo de profesión, las disfunciones en el desempeño de su rol, clima laboral, contenido del puesto y características de personalidad, así como del apoyo social, entre otras, han sido estudiados como antecedentes o facilitadoras del síndrome. Así mismo, Gil-Monte precisa que

(...) el entorno y las condiciones del trabajo son los únicos factores que intervienen en la etiología del síndrome, pero las fuentes de estrés laboral pueden afectar de manera diferente al desarrollo de los síntomas y al progreso del síndrome en función de algunas variables de personalidad, de variables sociodemográficas individuales o de condiciones personales (p. 34).

Esquematizando las diversas variables predictoras propuestas asociadas a la ocurrencia del síndrome de *burnout* en el trabajo pueden categorizarse en factores organizacionales, sociales y del individuo (ver figura 1, de Salanova, Martínez *et al.*, 2005), las cuales pueden, a su vez, recategorizarse con mayor precisión en: 1) *variables de la organización*, que vinculan tanto las condiciones normativas/regulativas que afectan el

puesto de trabajo y el desempeño de la tarea como las características de la actividad laboral misma, así como la cualidad y calidad del contexto interpersonal de la organización; y 2) *variables del individuo o intrapersonales*, que operan en el marco de la organización particular.



Gráfica 1. Factores asociados al síndrome de burnout
(Tomado de Salanova, Martínez *et al*, 2005)

Es decir, con base en lo anterior, la dinámica compleja propuesta de tales variables asociadas al síndrome de burnout laboral/asistencial no solo reconoce la influencia que las variables mantienen en el origen y desarrollo de este fenómeno, sino que discrimina la importancia mayor atribuida al contexto organizacional (los diversos aspectos de la organización que pueden condicionar el desarrollo habitual del desempeño y satisfacción con el trabajo), el cual se constituye en marco de operación y de sentido de la acción particular (moduladora) de variables del individuo (que comprendidas en un sentido

amplio incluyen tanto variables de personalidad, sociodemográficas como características psicosociales del contexto de relaciones sociales más allá del ámbito laboral).

Podemos tratar de ilustrar esta interdependiente, aunque diferencial, relación entre las diferentes categorías de variables, por ejemplo, las diversas variables laborales condicionan, por sí mismas, determinadas reacciones y características de los individuos; no obstante, a pesar de que los eventos organizacionales pueden ser suficientemente estresantes, es indudable que la valoración cognitiva que hace el individuo de dichos eventos es imprescindible para que ocasione en la persona sentimientos que pueden conducir al estrés profesional crónico y al *burnout*. Por su parte, la valoración cognitiva está mediatizada por las características de personalidad del individuo; a su vez, los factores sociales, en particular del contexto interno de la organización laboral/asistencial, como es el caso de la relación apoyo social que un individuo recibe de miembros relevantes de su entorno de trabajo, las actitudes que el individuo percibe de los demás, etc., a su vez condicionan, amortiguan o incrementan el efecto estresante de las condiciones organizacionales.

Sin embargo, existen pocos estudios empíricos equivalentes en el ámbito universitario que posibiliten establecer suficientemente las variables predictoras del *burnout* en el ámbito académico, como lo sugiere Gil-Monte (2005) para el ámbito organizacional. Sin embargo, algunos intentan identificar tales variables predictoras. En el ámbito laboral, incluyen los factores inherentes a la empresa y a la manera como influyen en el bienestar físico y mental del trabajador. Consisten en interacciones entre el trabajador, su medio ambiente laboral, la satisfacción laboral y las condiciones de la organización, por un lado, y las características personales del trabajador, sus necesidades, cultura, experiencias y percepción del mundo, por otro.

2.7.1 Variables del contexto organizacional universitario

En este sentido, se han propuesto factores de la institución académica que pueden restringir o facilitar el desempeño académico del estudiante. Salanova, Martínez *et al.* (2005) diferencian entre las variables consideradas “obstáculos” (los obstáculos son esos aspectos

del ambiente académico que potencialmente impiden el desempeño académico) y las llamadas “facilitadoras” (factores del contexto académico que posibilitan el buen funcionamiento y ayudan a mitigar los obstáculos). Entre las primeras se destacan las dificultades en el servicio de reprografía, el realizar o dejar demasiadas tareas, los horarios de clase muy cargados y muchos créditos por programa. Entre las condiciones facilitadoras incluyen el adecuado servicio de biblioteca, el compañerismo y recibir becas de estudio.

Desde nuestro punto de vista, sin embargo, no es necesario definir de forma separada los obstáculos y los facilitadores. En general, un obstáculo es un factor de la institución que expresa, en negativo, una limitante para que el sujeto pueda realizar adecuadamente el cumplimiento de sus actividades académicas. Este factor, al convertirlo en positivo, se constituye en un facilitador. En este sentido, los obstáculos y facilitadores institucionales como variables, dependiendo de la dirección de la afirmación, terminan evaluando la misma dimensión o condición institucional.

Entre los obstáculos presentes en el contexto institucional universitario que más frecuentemente se han estudiado se destacan: a) no contar con *feedback* adecuado (falta de apoyo de tutores); b) relaciones distantes y de poca comunicación con los profesores; c) realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas; d) no contar con asociación estudiantil; e) inadecuada distribución de la carga horaria; f) dificultades con el servicio de la biblioteca; g) centros de copiado que no ofrecen adecuados servicios; h) personal administrativo que no ofrece adecuada gestión y atención; i) no contar con ayudas educativas; j) aulas informáticas con pocos equipos; k) no contar con información necesaria para realizar las actividades académicas; l) aulas con inadecuada ventilación e iluminación; m) transporte inadecuado para llegar a la universidad; n) sobrecarga de materias y altas exigencias; o) impuntualidad del profesor; p) ausentismo por parte del profesor; q) mobiliario inadecuado; r) ambigüedad del rol; s) actividades que exigen mucha concentración; t) temas difíciles, profesores exigentes; y u) número de cursos vacacionales (remediales) realizados.

Entre las variables del contexto socioambiental del estudiante se pueden enumerar las siguientes:

a) No contar con *feedback* de los compañeros; b) no participar en actividades culturales o recreativas; c) espacios de recreación de difícil acceso; d) competitividad del compañero; e) profesión o carrera, (el síndrome se presenta más frecuentemente en algunas carreras), en particular, los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Psicología, Traducción y Filosofía, entre otros, presentan menores niveles de *burnout*. Los estudiantes de humanidades se perciben más eficaces académicamente y manifiestan mayores niveles de felicidad académica y satisfacción con los estudios, mientras que los estudiantes de derecho, ciencias empresariales y relaciones laborales, entre otros, presentan mayores niveles de cinismo y menores niveles de motivación y satisfacción (Martínez & Salanova, 2003); f) poco apoyo social de la familia y amigos; g) falta de recursos económicos; h) ausencia de ofertas en el mercado laboral.

Por otra parte, desde la mirada del *burnout* en el contexto laboral, diversos autores señalan que más que los factores demográficos, los ambientales son los que guardan mayor grado de relación con el *burnout* (Lautert, 1997; Maslach & cols., 2001, y Carlotto, Camara & Gonçalves, 2005). De esta manera, factores como el contenido del puesto, la falta de reciprocidad (dar más emocionalmente en el trabajo de lo que se recibe a cambio) o el clima organizacional pueden convertirse en desencadenantes del síndrome de burnout.

La exposición a factores de riesgo psicosocial, a fuentes de estrés en dosis nocivas y, en concreto, a variables como carga excesiva de trabajo, falta de control y autonomía, ambigüedad y conflicto de rol, malas relaciones en el trabajo, falta de apoyo social, falta de formación para desempeñar las tareas, descompensación entre responsabilidad, recursos y autonomía en trabajos en los que su contenido tiene unas demandas emocionales importantes y de prestación de servicios humanos, puede dar lugar a la aparición de un proceso de estrés crónico que desemboque en el *burnout*, y generar un serio daño para la salud del trabajador (Bittar, 2008).

Cuando las exigencias del entorno laboral son excesivas y producen una tensión en el aspecto emocional y cognitivo, generan las condiciones propicias para que también las fuentes de estrés mencionadas con anterioridad actúen y produzcan en el individuo un patrón de respuestas que constituyen los síntomas del *burnout*. En las investigaciones se han evidenciado múltiples causas del síndrome. En general, se pueden identificar tres grupos de estresores susceptibles de desencadenar el *burnout*:

a. *Factores de riesgo a nivel de la organización:*

- Estructura de la organización muy jerarquizada y rígida
- Falta de apoyo instrumental por parte de la organización
- Exceso de burocracia, “burocracia profesionalizada”
- Falta de participación de los trabajadores
- Falta de coordinación entre las unidades
- Falta de formación a los trabajadores en nuevas tecnologías
- Falta de refuerzo o recompensa
- Falta de desarrollo profesional
- Relaciones conflictivas en la organización
- Estilo de dirección inadecuado
- Desigualdad percibida en la gestión de Recursos Humanos

b. *Factores de riesgo relativos al diseño del puesto de trabajo:*

- Sobrecarga de trabajo, exigencias emocionales en la interacción con el cliente
- Descompensación entre responsabilidad y autonomía
- Falta de tiempo para la atención del usuario (paciente, cliente, subordinado, etc.)
- Disfunciones del rol: conflicto – ambigüedad - sobrecarga del rol

- Carga emocional excesiva
- Falta de control de los resultados de la tarea
- Poca autonomía decisional
- Estresores económicos
- Insatisfacción en el trabajo

c. *Factores de riesgo relativos a las relaciones interpersonales:*

- Trato con usuarios difíciles o problemáticos
- Relaciones conflictivas con clientes
- Negativa dinámica de trabajo
- Relaciones tensas, competitivas, con conflictos entre compañeros y con usuarios.
- Falta de apoyo social
- Falta de colaboración entre compañeros en tareas complementarias
- Proceso de contagio social del síndrome
- Ausencia de reciprocidad en los intercambios sociales

Por otro lado, hay que tener en cuenta dos elementos asociados a la hora de gestionar el riesgo: las características individuales y los cambios supraorganizativos que se producen:

a. *Características personales:*

- Alta motivación para la ayuda: alto grado de altruismo
- Alto grado de idealismo
- Alto grado de empatía
- Elevado grado de perfeccionismo

- Constancia en la acción
- Baja autoestima
- Reducidas habilidades sociales
- Tendencia a la sobre implicación emocional
- Patrón de conducta de tipo A
- Locus de control externo
- Baja autoeficacia

b. *Cambios supraorganizativos:*

- Cambios tecnológicos que implican un aumento de las demandas cuantitativas y cualitativas en el servicio a la población usuaria
- Cambios en la concepción del trabajo: el trabajo emocional
- Aparición de situaciones que impliquen pérdida del estatus o prestigio
- Aparición de nuevas leyes que impliquen cambios estatutarios y de ejercicio de la profesión
- Cambios en la cultura de una población usuaria, “la sociedad de la queja”
- Cambios en los programas de servicios
- Cambios en los procedimientos, tareas o funciones de trabajo
- Cambios en los perfiles demográficos de la población usuaria y que requiere de un cambio de roles

Retomando la afirmación de Gil-Monte (2005) mencionada arriba, acerca de que el síndrome se deriva de las condiciones del trabajo y del entorno del trabajo como únicos factores que intervienen en su aparición, y ante la carencia de instrumentos que evalúen los factores organizacionales universitarios y los factores sociales/ambientales asociados al síndrome académico, para esta investigación se han retomado variables indagadas respecto

al ámbito organizacional/laboral, las cuales se han sido agrupadas en diferentes categorías con miras a evaluar el carácter particular del *burnout* en el ámbito académico y sus factores asociados; además se ha incluido la variable del desempeño académico, por el impacto potencial que puede tener el síndrome en éste. A continuación se presentan la definición conceptual de cada una de estas variables del contexto organizacional laboral y su respectiva adaptación al ámbito académico universitario.

Tabla 2. Variables del contexto organizacional universitario, claridad y conocimiento, exigencia, autonomía y desafío del contexto organizacional universitario.

Generalidad	Variable	Contexto Organizacional Laboral	Contexto Organizacional Académico
Claridad del estudiante acerca del contexto académico (institucional, programa – asignatura, docentes y el grupo) frente a las expectativas y demandas para hacer las actividades académicas	Dinámica	Debido a planteamientos directivos descendentes poco claros, se afecta negativamente la dinámica del trabajo que se va a realizar.	El estudiante considera que por información insuficiente o poco clara de docentes y/o administrativos de la institución universitaria, se afecta negativamente la realización adecuada de su trabajo y por ende el cumplimiento de expectativas como estudiante de la carrera que cursa.
	Negativa del trabajo		
	Conflicto y Ambigüedad de rol como estudiante.	Corresponde a la incontrolabilidad del rol que el trabajador desempeña, y a la necesidad de conocer mejor cuáles son sus funciones en el puesto de trabajo. El conflicto de rol está relacionado con el conflicto existente entre lo que el trabajador espera del desempeño de su puesto de trabajo y lo que los otros (compañeros y supervisores) esperan al respecto.	El estudiante percibe que no posee suficiente control sobre su propio rol como estudiante, debido a que existe poca claridad o comprensión acerca de lo que se espera del mismo por parte del programa, docentes o compañeros de estudio. El conflicto de rol está relacionado con el conflicto existente entre lo que el estudiante espera de su desempeño y lo que los otros (programa, docentes y compañeros) esperan al respecto.
	Exigencias en el trabajo académico	Exigencias del trabajo que sobrepasan las racionalmente aceptables y que suelen ir acompañadas de exceso de tareas que no son agradables.	El estudiante considera que debe responder a exigencias académicas excesivas (o no) que sobrepasan las realmente posibles de realizar, acompañadas en ocasiones de una inadecuada distribución de la carga horaria, y/o de tareas que no son siempre agradables de realizar.
Características del contexto que condiciona las expectativas y las formas de hacer el trabajo académico: autonomía, desafío y exigencia.	Desafíos en el trabajo académico	Se refiere a condiciones del contexto laboral, en el cual el trabajador debe estar continuamente demostrando su capacidad para desarrollar adecuadamente su trabajo.	El estudiante percibe que los procesos, ya sea del grupo, de la asignatura y/o del programa, lo colocan continuamente (o no) en la condición de demostrar que es capaz de realizar adecuadamente su trabajo académico.
	Autonomía en el trabajo académico	La autonomía en el trabajo se refiere a la libertad de que dispone el individuo para desarrollar adecuadamente su trabajo, dentro de unas normas establecidas por la organización.	El estudiante percibe que el contexto académico de la asignatura y del programa favorece (o no), la libertad para la realización adecuada del trabajo y desarrollo académico, dentro de unas normas establecidas por la institución universitaria.

Tabla 3. Variables del contexto organizacional universitario: apoyo e incentivo y relaciones interpersonales

Generalidad	Variable	Contexto Organizacional Laboral	Contexto Organizacional Académico
Condiciones del contexto institucional que apoyan o incentivan al desarrollo académico.	Recompensas académicas	Se entienden que la falta de recompensas (tanto las económicas como las sociales, consecuentes con un trabajo bien realizado, o a una trayectoria profesional relevante), afecta el desempeño laboral satisfactorio tanto para el trabajador como para la organización.	El estudiante considera que recibe (o no) adecuados y suficientes refuerzos o recompensas (becas o ayudas económicas, reconocimientos académicos, etc.) por un desempeño académico sobresaliente.
	Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización universitaria	Entendido como apoyo logístico e infraestructura de la organización laboral para el desempeño adecuado del trabajador en su función.	El estudiante considera que la institución universitaria provee (o no) apoyo logístico, infraestructural, administrativo, de medios educativos, etc., para el desarrollo adecuado de las actividades académicas.
	Cumplimiento de Expectativas académicas propias	Tienen que ver con el hecho de que se cumplan en el trabajo aquellas metas que la persona se forjó hacia él, siendo constatable para sí y para otros el éxito que el individuo persigue.	El estudiante considera que la universidad posibilita alcanzar(o no) las metas trazadas por el estudiante en relación con su formación académica, evidenciables en la obtención de resultados positivos.
Característica de las relaciones interpersonales en el contexto organizacional.	Relaciones con los compañeros de clase y docentes	Las relaciones interpersonales propias de la dinámica del trabajo, entre compañeros, supervisores y otros del contexto laboral, por su cualidad y calidad, son decisivas para el clima laboral resultante, así como para la motivación, nivel de logro, bienestar/malestar del trabajador y satisfacción con el trabajo y su contexto social.	La percepción y valoración que El/la estudiante tiene de la cualidad y calidad de las relaciones con los compañeros y docentes. Dicha percepción y valoración media, tanto en el desempeño social y académico del estudiante al grupo, así como afectar a la dinámica interpersonal general del contexto académico.
	Rigidez organizacional	Corresponde a normativas organizacionales en las que y por las que prácticamente todo está previamente definido, por lo que las posibilidades de improvisar o de tomar decisiones están muy restringidas.	(El/la estudiante considera que) las normativas de la universidad respecto a procesos académicos-administrativos, definen prácticamente todo al respecto de manera rígida, lo cual restringe la posibilidad de la novedad para operar adecuadamente en el engranaje institucional (o no), con base en decisiones propias.
Flexibilidad de la estructura organizacional universitaria para aceptar la participación y novedad	Participación en la toma de decisiones	Referida al grado de participación del individuo en la toma de decisiones respecto de dimensiones del contexto y de la actividad laboral propia; dicha participación tiene repercusiones no sólo en el trabajo, sino en aspectos tales como seguridad personal, responsabilidad, realización personal, etc.	(El/la estudiante considera que) la institución, el programa, el docente o el grupo de clase, le posibilitan participar (o no) positivamente en la toma de decisiones respecto de condiciones que afectan su desempeño y desarrollo académico.

2.7.2 Variables del contexto social (interpersonal) extraacadémico del estudiante

Entre los diferentes factores psicosociales implicados en el marco amplio del estrés y del *burnout* están estresores y moderadores psicosociales de naturaleza interpersonal referidos a la cualidad y calidad de las relaciones humanas de las que participa el sujeto. Como es sabido, dichas variables moduladoras inciden en todo el proceso del estrés, y contribuyen tanto en su aparición como en las respuestas del sujeto al mismo. Dependiendo de que funcionen como factores de riesgo, de protección o resilientes, contribuyen como estresores en sí mismos, aumentando la vulnerabilidad, la magnitud y agravamiento de las reacciones de estrés, o a que se afronte el estresor y sus demandas, o a amortiguar las reacciones emocionales asociadas al mismo (Garcés de los Fayos, 1999).

Diferentes estudios en el campo general del estrés académico han identificado una relación significativa y consistente entre el estrés en estudiantes universitarios y condiciones estresantes de su contexto social interpersonal académico y extraacadémico, así como el papel del apoyo social en el afrontamiento del mismo (Feldman, Goncalvez, Chacón, Zaragoza, Bages & De Pablo, 2008). En relación con el burnout académico en esta población, igualmente se ha identificado su importancia en el doble carácter señalado. Sin embargo, cabe destacar que la indagación de estas variables ha estado circunscrita al contexto interpersonal universitario del estudiante y éste no es incluido dentro de los factores estresores académico, debido que solamente se incluyen los que se relacionan con las demandas propias del contexto académico (Arribas, 2013).

Nuestra posición al respecto consiste en que tal focalización exclusiva constituye una restricción conceptual para el caso del burnout académico en los estudiantes universitarios, porque, como sabemos, el proceso crónico del estrés del que resulta el *burnout* está condicionado también por factores extralaborales o académicos; es decir, consideramos que no se pueden descartar la influencia de algunas variables de su entorno interpersonal extraacadémico. Es más, existen estudios que afirman que cuando las

personas se exponen a estresores sociales, éstos tendrán efectos negativos solo en aquellos individuos cuyo nivel de apoyo social ha sido bajo (Sandín, 2003).

Podemos considerar el contexto social interpersonal extraacadémico del estudiante universitario como el conjunto de relaciones mantenidas con familiares, amigos y otros significativos desde la valoración del estudiante (como pueden ser del ámbito laboral y comunitario) que no hacen parte del contexto de relaciones del entorno universitario y que condicionan que el ambiente habitual de la persona sea agradable o no. Asumimos que conforme aparecen ambientes interpersonales más aversivos, aumenta la probabilidad de aumentar el estrés y, por ende, la vulnerabilidad del discente al estrés específico del ámbito académico.

El carácter interpersonal de este tipo de estresores al que nos referimos, en este caso, extraacadémicos, supone que los flujos comunicativos apropiados se deterioran en el ambiente social del individuo, lo cual aumenta las demandas y tensiones interpersonales, y condicionan la aparición del estrés y su satisfacción vital con aspectos o dimensiones importantes de su estilo y expectativas de vida, circunstancias (p.e. con el estudio mismo) y con sus mismas relaciones sociales. El hecho de que ocurran problemas familiares, sea el caso, que estén distorsionando el funcionamiento normal de la dinámica del hogar predispone a la persona a sufrir estrés, ya que desequilibran toda su realidad vital. Es esperable que esta situación, la percepción y sentimiento de falta de satisfacción vital puede contribuir a agotar emocionalmente al el estudiante.

Por otra parte, sin embargo, las demandas interpersonales intensas y los requerimientos de un compromiso completo en los diversos aspectos de la vida familiar, matrimonial, de amistad, etc., pueden derivar en estrés más o menos crónico o, por el contrario, en satisfacción vital, dependiendo de cómo se estructuren estas demandas, cómo las perciba y valore el estudiante y cómo las afronte.

Valga recordar al respecto, aunque sea solamente de paso, que el estrés y la satisfacción vital, en general y en particular (v.g. vinculados con las relaciones

interpersonales o con los estudios), dependen de la cultura; es decir, ésta media en tales procesos de manera diferente a individuos pertenecientes a diversas culturas o subculturas, debido fundamentalmente a que “marca” la manera de entender y valorar los estresores, sus demandas, el propio desempeño al momento de intentar manejarlas, así como también la manera de entender las relaciones sociales y los diferentes apoyos que la persona puede recibir.

El *apoyo social* constituye uno de los factores protectores más investigados en la actualidad y con resultados más positivos para aumentar la resistencia del individuo ante los estresores diarios, las crisis personales, las transiciones de la vida, las enfermedades y en el momento de adaptación o ajuste a contextos sociales demandantes, como el laboral y el académico, y en particular, cuando todas estas circunstancias tienen un carácter crónico en sus estresores (Adler & Matthews, 1994; Feldman, 2001; Ganster & Victor, 1988; Pacheco & Suárez, 1997).

Hagihara, Tarumi, y Molinero (2002) definen el concepto de apoyo social como “la provisión y recibo de género tangible y intangible, servicios y beneficios (como estímulo y certeza) en el contexto de relaciones informales (ej., familia, amigos, *coworkers*, y jefe)” (p. 38). Además, el apoyo social puede darse a través de todos aquellos que rodean a la persona y de los distintos tipo de recursos que estos le brindan, y proporciona un soporte emocional, la oportunidad para compartir intereses comunes y unas condiciones por las cuales la persona se sienta comprendida y respetada. Es importante destacar que no se trata solo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que la persona tenga de ellos.

Según Turner y Marino (1994), existen tres constructos en torno al apoyo social: recursos de apoyo en redes, conducta de apoyo y apoyo percibido subjetivamente. Es decir, que el apoyo social es un fenómeno que envuelve tanto elementos objetivos (eventos actuales y actividades) como elementos subjetivos (en términos de la percepción y significado otorgado por el individuo). Por otra parte, se ha hecho hincapié en el efecto amortiguador del apoyo social, aunque en ocasiones, vale señalar, dicho apoyo puede

retardar más la búsqueda activa de soluciones fuera de las personas más allegadas. Los investigadores del tema reconocen que el apoyo social es demasiado complejo para ser limitado a un solo concepto teórico; por esta razón se han desarrollado modelos comprensivos que incorporan los elementos de la mayoría de las conceptualizaciones actuales de apoyo social.

En relación con el burnout laboral, como refieren Martínez, (2010), House (1981), Gil-Monte, (1997) y Leiter (1988), variables de carácter social como el apoyo social son muy importantes, ya que este permite al trabajador sentirse querido, valorado y apreciado en el puesto de trabajo y en la organización. Nuevamente, en este contexto también resulta de suma importancia el apoyo social que percibe y valora como tal el individuo. Esto es igualmente válido para el estrés y el burnout académico (Feldm *et al.*, 2008), aunque desde nuestra consideración, significativas fuentes de apoyo social desde la percepción del estudiante universitario.

En concordancia con lo anterior, el apoyo social hace referencia a la ayuda real o percibida que el estudiante obtiene de sus redes sociales significativas, y en consecuencia, se constituye en una fuente de recursos para el afrontamiento de demandas (académicas y no académicas). Aun así, para nuestro interés, centrado en explorar el papel de las redes interpersonales extraacadémicas del estudiante universitario en relación con el burnout académico, comprendemos el apoyo social centrado fundamentalmente en las funciones de estímulo, comprensión, orientación y apoyo emocional que el estudiante percibe y valora de familiares, amigos y otros significativos en relación con su desempeño académico y las circunstancias que sus estudios le deparan.

A nivel social se destaca el papel de la percepción de falta de apoyo social que proviene de las redes sociales del individuo. Así, en el caso de los estudiantes, asumimos que si éste percibe que no es comprendido y apoyado presentara mayores probabilidades de sufrir estrés. Por ejemplo, en el ámbito académico se ha encontrado que el apoyo social podría actuar, además, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes (Román & Hernández, 2005), ya que contribuiría a que afronten los

estresores propios de su ambiente con mayores probabilidades de éxito (Martín, 2007). Igualmente, en esta dirección está el estudio de Feldman *et al.* (2008), que indagaba sobre las relaciones entre salud mental, estrés académico, apoyo social (percibidos) y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los resultados indicaban que las condiciones favorables de salud mental de los estudiantes estaban asociadas con un mayor apoyo social y un menor estrés. En el caso de las mujeres, la mayor intensidad del estrés se asoció al menor apoyo social de los amigos, mientras que en los hombres se relacionó con un menor apoyo social por parte de personas cercanas y un menor apoyo en general. Ambos presentaron mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido fue mayor y el apoyo social de las personas cercanas académico fue moderado.

Por otra parte, cabe distinguir las variables sociales del contexto académico destacadas anteriormente, tales como el *ambiente estudiantil con los compañeros de estudio* (el cual puede ser factor facilitador del rendimiento académico del estudiante cuando se destaca por la solidaridad, el compañerismo y el apoyo social; u obstaculizador, cuando está marcado por una excesiva competitividad con los compañeros) y las *relaciones estudiante - profesor* (Castejón & Pérez, 1998), que hacen referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva como didáctica y que ello tiene repercusiones en su rendimiento académico); otro grupo de variables referidas a las relaciones sociales extraacadémicas del estudiante, las cuales son importantes tanto por su potencial de fuente de estrés como de apoyo social.

Específicamente, son dos las dimensiones o ámbitos interpersonales extraacadémicos significativos: el familiar y las otras relaciones sociales significativas del estudiante, como la amistad. En esta investigación, estas son consideradas en cuanto al grado en que la familia, los amigos y otras personas externas al contexto académico del estudiante brindan aliento y apoyo emocional durante los momentos de estrés o, por el contrario, son fuente de mayor estrés y vulnerabilidad en la vida de los estudiantes universitarios.

Sabemos que el entorno familiar ocupa un lugar importante en la cotidianidad del estudiante universitario, y está referido al conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan su desarrollo personal y se manifiesta también en su vida académica. La influencia del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, influye significativamente en su vida académica. Los comportamientos de los padres median en los resultados académicos de los estudiantes. Un ambiente familiar propicio, marcado por el compromiso, incide en un adecuado desempeño académico. La convivencia familiar democrática se plasma en variables como motivación, percepción de competencia y consecución de éxito académico; no sucede lo mismo en estudiantes marcados por ambientes familiares autoritarios e indiferentes.

Un ambiente familiar que estimule el placer por las tareas académicas, la curiosidad por el saber, el estímulo para mantener la persistencia hacia el logro académico, las expectativas positivas de rendimiento académico del estudiante, así como un control adecuado ejercido por los padres sobre sus hijos, los recursos familiares, el nivel de estudios de la familia, las actividades culturales y hábitos de trabajo familiares, la orientación y el apoyo emocional y académico, todos ellos son factores que se relacionan con resultados académicos satisfactorios de los estudiantes (Pelegriña, Linares & Casanova, 2001).

Por el contrario, las demandas excesivas asociadas a las funciones o roles asumidos dentro de la vida familiar cotidiana, entornos familiares con escaso reconocimiento y validación interpersonal positiva, marcados por la violencia, la descalificación y el conflicto, contribuyen a la vulnerabilidad al estrés del estudiante y se relacionan con el fracaso académico (Vélez & Roa, 2005). En síntesis, el apoyo familiar no solo representa un incentivo en el logro de desempeños académicos positivos, sino que además contribuye a moderar las altas demandas, propias de la vida académica de los estudiantes (Marchesi, 2000).

Un grupo de relaciones sociales importantes para el joven universitario, por su papel detectado como factor de protección ante el estrés (función de apoyo social, entre otras funciones psicosociales), son las relaciones de amistad con los pares, cuyo fin las justifican por sí mismas, sin desconocer otras relaciones interpersonales significativas con otros no

familiares, además de las que se constituyen en el contexto de los estudios. Ciertamente, las incidencias y devenir de las mismas pueden constituir las también como fuentes de estrés interpersonal. Dichas relaciones pueden variar en su grado de intimidad, la cual se manifiesta en hechos como el querer y poder compartir ideas reservadas o que no se expresan a cualesquiera otras personas, incluso de la propia familia. Para Weis (1998), las relaciones de amistad asumen como premisa principal que relacionarse con el otro es gratificante o beneficioso y que solo esto las mantiene; entre algunas de sus funciones principales están la de constituirse en un espacio de confianza para compartir las dificultades, contribuir al autoconocimiento, afianzar el sentido de valía y competencia, y ayudar a avanzar en las distintas experiencias positivas y negativas vividas (tabla 4).

Tabla 4. Variables del contexto social (interpersonal) extraacadémico

VARIABLES	Conceptualización
Apoyo social	El/la estudiante considera que recibe estímulo y apoyo suficiente y adecuado (o no) de familiares y amigos en relación con los estudios y ante las dificultades que pueden presentarse para llevarlos a cabo.
Tensiones y dificultades derivadas de relaciones interpersonales extraacadémicas:	El/la estudiante considera que relaciones negativas mantenidas con familiares, amigos y otros significativos de su ambiente interpersonal extraacadémico constituyen una fuente de estrés psicosocial para él/ella y que afecta su desempeño académico (o no).
1. Con la familia	
2. Con amigos y otros significativos de la red social - personal del sujeto	

2.7.4 VARIABLES DEL INDIVIDUO: Estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios y burnout académico

Los estudios sobre el *burnout* en el contexto laboral coinciden en señalar que no son solamente las variables del contexto organizacional y las condiciones del trabajo las únicas que intervienen en la etiología y curso del síndrome y adicionalmente se ha señalado que algunas variables propias del sujeto cumplen un papel mediador importante, en particular en el desarrollo de los síntomas y el progreso del síndrome (Gil-Monte, 2005; Martínez, 2010). En esta dirección, algunos estudios en relación con el estrés y el burnout académico han señalado las siguientes variables:

- a) Sexo: las mujeres presentan el síndrome con mayor frecuencia; igualmente, en el campo laboral, el género parece ser una variable que diferencia las puntuaciones en *burnout* entre hombres y mujeres, sobre todo en las dimensiones de agotamiento e ineficacia profesional. Las mujeres puntúan más alto en agotamiento y en ineficacia profesional que los hombres; otros estudios han puesto de manifiesto la tendencia de los hombres a mostrar más actitudes negativas hacia el trabajo.
- b) Rasgos de personalidad como ansiedad de rasgo, rigidez y baja autoeficacia como antecedente proximal del *burnout*, entre otras, se han estudiado en relación con el desarrollo de éste; así, por ejemplo, se ha demostrado que los sujetos que exhiben un patrón de conducta tipo A, baja estabilidad emocional y manifiestan un locus de control externo (creencia que el mundo sigue un orden pero son otras personas y no ellos mismos quienes tienen el control sobre este orden) son más vulnerables de sufrir *burnout*.
- c) Otras variables vinculadas de forma más específicas con el rol académico del estudiante, se encuentran, el déficit específico en las competencias, hábitos y estrategias de estudio, por ejemplo, para desarrollar el trabajo, para planificar y administrar el tiempo disponible; la ansiedad ante los exámenes; las habilidades sociales y/o cognitivas; las expectativas de éxito en los estudios; la motivación y la satisfacción con los estudios.

Sin embargo, en este estudio resaltamos el papel de las estrategias de afrontamiento y su asociación con el síndrome del *burnout* académico, ya que diversos estudios tanto del síndrome en el ámbito organizacional/laboral (Barbosa, Muñoz, Rueda & Suárez, 2009; Gil-Monte & Peiró, 2000; Leiter, 1990, 1991; Pines & Kafry, 1981) han encontrado evidencia empírica consistente sobre la importancia de esta variable del sujeto en la determinación del desarrollo y evolución del síndrome en dichos ámbitos, en la medida que dichas estrategias resulten eficaces o no para manejar y resolver satisfactoriamente las demandas específicas y las emociones concomitantes a los estresores (en este caso, del trabajo y relación con el contexto académico); es decir, estrategias de afrontamiento

insuficientes o inadecuadas no solo no resuelven sino complejizan y complican negativamente, particularmente, la interacción entre el estrés del estudiante, su actividad académico-formativa y su relación con el entorno (académico y extraacadémico), favoreciéndose, en consecuencia, los cursos evolutivos insidiosos y cronificados del estrés que conducen al síndrome, señalados anteriormente.

Lazarus y Launier (1978) consideran que el afrontamiento consiste en realizar esfuerzos tanto orientados a la acción como intrapsíquicos para manejar (dominar, tolerar, reducir o minimizar) las demandas ambientales o internas, así como los conflictos entre ellas. La relación entre afrontamiento y los eventos estresantes debe entenderse como un proceso dinámico, establecido por una serie de transacciones entre la persona que tiene un conjunto de recursos, valores y compromisos y un ambiente específico, el cual cuenta con sus propios recursos, demandas y contrastes. Por lo tanto, el afrontamiento se considera como el conjunto de recursos y esfuerzos cognitivos y comportamentales orientados a resolver los problemas, a reducir o eliminar la respuesta emocional, o a modificar la evaluación inicial de la situación. Es un conjunto de respuestas que van ocurriendo durante el tiempo, a través de las cuales las personas y el ambiente se influyen mutuamente. La amplitud del afrontamiento se refiere al conjunto de acciones y reacciones ante circunstancias estresantes, y en este sentido, las emociones como el enojo o la depresión corresponden a parte del proceso de enfrentar el evento, así como aquellas acciones que son tomadas en forma voluntaria para confrontarlo.

Al afrontamiento se lo ha asociado a otros conceptos, como el de adaptación, resultado del afrontamiento, y dominio del entorno; por consiguiente, a continuación se especificarán algunas aclaraciones con la finalidad de delimitar la conceptualización del afrontamiento.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), cuando una situación es nueva, probablemente las respuestas no serán automáticas, pero si la situación aparece una y otra vez, las respuestas se van colocando en dicho nivel. Al inicio de cualquier proceso de aprendizaje siempre se requiere de afrontamiento; cuando la conducta se vuelve rutinaria ya

no es afrontamiento. Por lo tanto, cuando se habla de “afrontamiento” se refiere a un cambio; un cambio en la manera en que el individuo se relaciona con el entorno, ya que si no hay lugar a algo diferente, no implica necesariamente un fenómeno de afrontamiento. Una vez se ha comprendido que el afrontamiento es una actividad que implica cambio y, por ende, esfuerzo, resulta importante también especificar que no se debe confundir el fenómeno mismo del afrontamiento con sus resultados; desde la tradición psicoanalítica del yo, los mecanismos de defensa eran clasificados a partir de sus efectos, desde patológicos hasta no patológicos, entendiendo el afrontamiento como aquellas conductas exitosas y las defensas como aquellas conductas con efectos perjudiciales (Barrientos & Palacio, 2007).

Esta perspectiva no lleva a entender el afrontamiento como algo positivo; las definiciones sobre afrontamiento deben incluir los esfuerzos necesarios para mejorar las demandas estresantes, independientemente del resultado, como se dijo arriba. Esto significa que ninguna estrategia de afrontamiento puede ser considerada mejor que otra por sí misma de manera descontextualizada. Según Lazarus y Folkman (1986), los estilos o las estrategias de afrontamiento no son buenas ni malas, simplemente son; lo que determina su valor es el contexto específico en el cual son aplicadas, es decir, no se puede valorar la eficacia de un estilo o estrategia de afrontamiento en tanto no se hayan analizado las características del contexto en el que operan. Por último, el afrontamiento no debería confundirse con el dominio sobre el entorno; muchas fuentes de estrés no pueden dominarse, y en tales condiciones el afrontamiento eficaz incluiría todo aquello que permita al individuo tolerar, minimizar, aceptar o incluso ignorar aquello que no pueda tolerar.

Tomando en cuenta las especificaciones realizadas con anterioridad, en consecuencia, la concepción de afrontamiento que se asume es la de que el afrontamiento son todos aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas y externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus & Folkman, 1986).

Lazarus y Folkman (1986) clasifican el afrontamiento con base en las siguientes categorías: a) afrontamiento dirigido a la emoción o valoración de la situación; b) afrontamiento dirigido a la solución de problemas.

Los procesos de afrontamiento dirigidos a la emoción están constituidos por:

- Aquellos procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional en una situación estresante, entre los que encontramos: la evitación, la minimización, el distanciamiento, la atención selectiva, las comparaciones selectivas y la extracción de valores positivos a los acontecimientos negativos.
- Aquellas estrategias cognitivas dirigidas a aumentar el grado de trastorno emocional; algunos individuos necesitan sentirse verdaderamente mal antes de sentirse mejor y para encontrar consuelo necesitan experimentar primero un trastorno intenso para pasar luego al autorreproche o autocastigo.
- Aquellas que implican la reevaluación cognitiva de la situación tensionante, es decir, cambiar el significado de la situación.

Los procesos de afrontamiento dirigidos al problema implican la definición del problema, la búsqueda de soluciones alternativas, consideración de tales alternativas con base en el costo y el beneficio, elección y aplicación. Según, Lazarus & Folkman, (1986), existen dos grupos de afrontamiento dirigidos al problema: el que hace referencia al entorno y el que se refiere al sujeto. En el primer grupo se encuentran las estrategias dirigidas a modificar variables ambientales del problema, la identificación de los obstáculos, los recursos, los procedimientos, entre otras; en el segundo grupo están las estrategias encargadas de cambios motivacionales o cognitivos, como la variación del nivel de aspiraciones, de la participación del yo, búsqueda de distintos canales de gratificación, desarrollo de nuevas pautas de conducta.

Lazarus y Folkman (1986) también señalan que la utilización de determinada estrategia de afrontamiento va a depender tanto de la situación en sí como de la evaluación

cognitiva, el control percibido, las emociones y/o la activación fisiológica experimentada por la persona. Así, estos autores, de acuerdo con el Modelo Transaccional de Afrontamiento del Estrés, señalan que las estrategias de afrontamiento dependen de la percepción o evaluación primaria y secundaria que el sujeto hace de la situación de estrés.

La *evaluación primaria* se refiere al significado que el sujeto asigna a la situación, y contiene, a su vez, la valoración sobre los resultados que uno espera obtener en una situación determinada; por lo tanto, si la persona valora una situación como estresante, esperaría consecuencias negativas para su bienestar y que necesita de mayores esfuerzos para afrontar positivamente la situación o las emociones. Dentro de este modelo se proponen diferentes clasificaciones de la situación cuando es valorada como amenazante: a) *De daño o pérdida*, referida a situaciones que ya han ocurrido y cuyas consecuencias requieren ser enfrentadas; b) *de amenaza*, comprende la valoración de la situación que puede causar daño o pérdida; c) por último, *de reto*, la que destaca los resultados positivos que se esperan conseguir de la situación, a pesar de que exista la posibilidad de que se obtengan resultados negativos.

La *valoración secundaria*, de acuerdo con Lazarus y Folkman (1984), corresponde a la valoración de las opciones de afrontamiento disponible por el sujeto e implica la valoración de las estrategias de afrontamiento que uno mismo posee, así como las opciones de éxito o fracaso; dichas estrategias, están referida a las creencias que cada uno posee sobre su habilidad para controlar un episodio particular y, por lo tanto, reflejan los juicios de valor que hacemos sobre lo bien que juzgamos los recursos con los que contamos a la hora de enfrentar los problemas que surgen.

Por otra parte, Fernández-Abascal y Palmero (1999, citado en Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango & Aguirre, 2006) refieren que las personas varían respecto de sus Estilos de Afrontamiento habituales o preferidos; estos estilos de afrontamiento se refieren al patrón de respuesta cognitivo y conductuales reiterados y usuales que caracterizan al sujeto ante los eventos de estrés: ya sea focalizados en el problema, en la emoción o en la valoración de la situación; ya sea de manera activa, pasiva o evitativa; *activa*, al movilizar

esfuerzos para los distintos tipos de solución de la situación; *pasiva*, al basarse en no hacer nada directamente sobre la situación y esperar que cambien las condiciones, y de manera *evitativa*, intentando evitar o huir de la situación y/o de sus consecuencias.

Las investigaciones empíricas sobre el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios, muestran cómo éstos utilizan diversas estrategias para manejar las demandas particulares y las emociones asociadas a eventos vitales ante los cuales pueden experimentar altos niveles de estrés y comprometer su bienestar psicológico, su salud mental, satisfacción con su rol y desempeño académico. Al respecto de esto último vale decir que aunque la relación entre estrategias de afrontamiento y rendimiento académico parece teóricamente sustentable, en tanto que adecuadas y eficaces estrategias de afrontamiento del estrés académico, tenderían a promover una mejor adaptación del estudiante y contribuirían a su mejor rendimiento académico. Sin embargo, la investigación se ha dirigido habitualmente a caracterizar las estrategias de afrontamientos utilizadas frecuentemente por estudiantes universitarios ante distintas condiciones estresantes, académicas y no académicas, destacando al respecto el uso de variados estilos y estrategias de afrontamiento, dirigidos tanto a la solución del problema, el manejo de las emociones y la búsqueda de apoyo social como a la evitación y el escape (Cornejo & Lucero, 2005; Park & Adler, 2003).

En esta dirección, en relación con el afrontamiento del estrés crónico derivado de las exigencias académicas, Borquéz (2005), sin embargo, considera que hay estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas para responder ante dichas exigencias, tales como hacer frente a las situaciones estresantes mediante estrategias de solución de problemas, y que otros no lo hacen, y llegan a sentirse impedidos para responder satisfactoriamente a las demandas y al estrés, ante lo cual asumen comportamientos de escape o evitación como formas de afrontamiento. Como sabemos, las demandas que no se resuelven crecen y se acompañan de un proceso acumulativo de malestar prolongado.

Cornejo y Lucero (2005) investigaron sobre las preocupaciones vitales, las modalidades de afrontamiento y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios; en

un estudio exploratorio con una muestra de 82 estudiantes de primer año (65 mujeres y 17 hombres, con edades comprendidas entre 18 y 24 años), de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de San Luis (UNSL), México, los resultados indicaron que las preocupaciones más frecuentes de los estudiantes correspondían a las categorías de los núcleos de sentido, problemas personales y temor al proceso de adaptación a la nueva etapa vital. Se observó un nivel medio de bienestar psicológico, y la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo social resultaron las estrategias más utilizadas.

González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002) estudiaron la relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en estudiantes adolescentes de la Universidad de Valencia, así como la incidencia de la edad y el género sobre estas variables. La muestra estaba formada por 417 adolescentes entre 15 y 18 años. Las estrategias de afrontamiento se evaluaron con el ACS (Frydenberg & Lewis, 1996a) y el bienestar psicológico con el BIEPS (Casullo & Castro, 2000). Los resultados señalan una escasa relación de la edad con el afrontamiento y el bienestar psicológico. En cuanto al género, las mujeres poseen mayor repertorio de estrategias de afrontamiento y menos habilidad para afrontar los problemas que los varones. El nivel de bienestar psicológico establece diferencias más claras respecto a las estrategias de afrontamiento utilizadas que la edad y el género.

En 2006 Vandervoort investigó la relación entre la hostilidad, la salud, sistemas de creencias, el enojo, la ansiedad y la tristeza en una muestra de estudiantes de la Universidad de Hawai. La muestra la constituían 355 estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 54 años, de los cuales, el 75,6% correspondía al sexo femenino y el 24,6% al masculino, quienes respondieron el cuestionario, que constaban de información demográfica, de creencias irracionales, estilos de afrontamiento, salud física y riesgos en la salud. Los resultados revelaron que los sujetos que presentaban hostilidad tenían una salud física más pobre y un sistema de creencias caracterizado por ideas de victimización, pesimismo, expectativas poco realistas del ego y otras, así como por deseo de evitar las dificultades. También eran más probables el empleo de la confrontación y el escape-anulación para manejar el enojo, y la estrategia del escape para cubrir la ansiedad y la

tristeza. Las creencias irracionales y la huida para manejar el enojo mediaban en la relación entre la hostilidad y salud.

En una investigación realizada por Sinha, Willson y Watson (2000) en la Universidad de Alberta Canadá, sobre estrés y afrontamiento en estudiantes de medicina, se compararon dos muestras, una de la India (198 sujetos) y otra de Canadá (344 sujetos), con respecto al estrés, el afrontamiento y variables psicosociales (locus de control, autoestima, orientación en la vida - optimismo - pesimismo - y apoyo social). Se les aplicó una batería de pruebas conformada por tres escalas para medir el estrés, una para estilos de afrontamiento, una para locus de control, una para autoestima, una para orientación en la vida y otra para apoyo social. Las dos principales hipótesis postuladas predecían que, comparando a los estudiantes canadienses con los de la India, éstos experimentarían más estrés y utilizarían las estrategias de afrontamiento focalizadas en la emoción para el manejo del estrés; también se predijo que los estudiantes de la India tendrían un locus de control externo, baja autoestima, orientación pesimista hacia la vida y mayor satisfacción de apoyo social. Sin embargo, los resultados revelaron que los estudiantes de la India reportaban menos estrés que los estudiantes canadienses y tendían más a utilizar estrategias focalizadas en la emoción. Los de la India estaban menos satisfechos con el apoyo social recibido que los canadienses, sin embargo, las dos poblaciones fueron similares en cuanto tener un control interno.

En un estudio realizado por Park y Adler (2003) en 71 estudiantes de medicina en la Universidad de California de San Francisco (Estados Unidos) evaluaron sus estilos de afrontamiento, al comienzo y al final del primer año. Los resultados demostraron que no existen diferencias entre los estilos de afrontamiento usados durante todo el proceso de formación, y las estrategias de afrontamiento frecuentemente usadas eran tanto del tipo focalizado en la solución del problema como en la emoción. Sin embargo, sí se observó un declive tanto en la salud física y el bienestar psicológico de los estudiantes durante el curso, asociado con alteraciones en sus estados de ánimo, con los bajos resultados académicos y con dificultades personales, lo que puede indicar cierto nivel de fracaso de las estrategias de

afrontamiento habituales de los estudiantes para resolver la acumulación de demandas a la que se ven sometidos a medida que avanzan durante el periodo académico.

Martínez, Arenas, Páez, Casado, Ahumada, Cuello y Penna (2005) estudiaron la influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones estresantes, tales como los exámenes, en estudiantes de 4° año de Psicología de la UNSL. Para ello utilizaron el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS), el Test de Afrontamiento del Estrés de Lazarus y Folkman, y una Encuesta de Desempeño Académico. Los resultados mostraron que los estilos de afrontamiento dirigidos a la emoción son característicos de tanto de estudiantes con una mayor perseverancia, más optimistas, con tendencia a ser creativos, como de aquellos más introvertidos, inseguros, vacilantes y temerosos de las decisiones que toman, así como más sumisos y abnegados en su interacción con los demás.

La función del afrontamiento dirigida al problema es característica de estudiantes que centran sus motivaciones en ellos mismos. Los estudiantes que establecen alternativas de resolución de problemas son más activos, más comunicativos, modifican el ambiente articulando estrategias, organizan sistemáticamente la información, buscan la estimulación externa de manera constante, confían en sus habilidades sociales e interactúan con los demás, sin embargo, sin acatar pasivamente las decisiones que tomen los otros.

Barreto y Palacio (2007) realizaron un estudio correlacional entre variables de Salud Mental Positiva y las variables depresión, ansiedad y estilos de afrontamiento en 330 estudiantes (120 mujeres y 210 hombres), de primero a quinto semestre, seleccionados intencionalmente de un programa de Medicina de una Universidad de Bucaramanga (Colombia). Los datos indican que existe independencia entre las variables de Salud Mental Positiva (actitud prosocial, autocontrol y relaciones interpersonales) y las variables ansiedad y depresión; por otra parte, entre los estudiantes, los estilos de afrontamiento dominantes eran la resolución de problemas, el estilo centrado en la fantasía, la búsqueda de soporte social y la autoculpabilización.

En síntesis y en general, con base en este tipo de investigaciones, no sorprende que no sea posible establecer un perfil de estrategias de afrontamiento característico en estas poblaciones, dada la heterogeneidad de las poblaciones universitarias estudiadas, así como debido al carácter tanto contextual como idiosincrático de todo proceso de afrontamiento. Junto con Dybye, Thomas, y Shanafelt (2005) se puede afirmar que entre los estudiantes universitarios podemos encontrar que usan diferentes mecanismos de afrontamiento para manejar el estrés, los cuales, por lo demás, varían en función de múltiples factores contextuales, tales como el año de entrenamiento de la carrera o el nivel de estrés que experimenten.

Sin embargo, consistentemente, la teoría y la investigación apoyan que las estrategias de afrontamiento específicas que usan los estudiantes para situaciones y demandas específicas y ante condiciones y momentos particulares de estudiantes particulares, podrían determinar el efecto del estrés sobre su salud física y psicológica, es decir, podrían determinar si el estrés tiene una influencia positiva o negativa en ellos y en su rol de estudiante. Aun así, valorando el potencial de eficacia, en general, de las estrategias de afrontamiento, se halla que aquellas que se orientan a una falta de compromiso o hacia un compromiso inadecuado del estudiante con la situación académica estresante, tales como evitación del problema, optimismo ilusorio, retiro social y autocrítica, tienden a tener consecuencias negativas y a correlacionar con depresión, ansiedad y una deficiente salud mental. En contraste, aquellas que involucran compromiso, tales como solución de problemas, reinterpretación positiva, confianza en el apoyo social y en el manejo de las propias emociones, capacitan a los estudiantes universitarios para responder de una manera adaptativa y productiva ante las demandas académicas y extra-académicas concurrentes.

Estudios enfocados hacia el burnout académico en la educación superior, como éste, poseen un alto valor para comprender en mayor medida el complejo mundo de la vida de los estudiantes universitarios y sus contextos múltiples. Es así como, después de haber realizado la anterior sistematización en torno a factores asociados al burnout académico, ha de reconocerse, sin embargo, que las relaciones que se suelen presentar entre los distintos

factores dependen del conjunto de diferentes relaciones posibles, prácticamente inabarcables, que se pueden establecer entre estos y otros factores, en distintas poblaciones y contextos que se estudien, por ello.

Aun así, en este estudio se asume que múltiples variables se asocian al síndrome, de modo que puedan dar cuenta de la naturaleza o particularidades del burnout académico entre estudiantes universitarios, en términos ya sea de su identificación entre los estudiantes, así como de su relación con otras condiciones clínicas como la depresión y la ansiedad, o con las estrategias de afrontamiento de los estudiantes, y otras variables del contexto organizacional universitario, familiar y social. Particularmente se propone que el burnout académico en los estudiantes universitario resulta de un proceso insidioso, progresivo con manifestaciones clínicas de ansiedad y depresión, y con predominio de estrategias de afrontamientos centradas en la emoción, poco efectivas en el afrontamiento del estrés; a su vez, el síndrome está mediado por la presencia de diferentes variables del contexto organizacional universitario, del contexto ambiental (familiar social) y del desempeño académico, cuya interdependencia, complejiza y caracteriza al burnout entre estudiantes universitarios.

PARTE III.

MÉTODO

CAPITULO III. MÉTODO

3.1 DISEÑO

Esta investigación comprende un diseño observacional con diferentes niveles de análisis e integra dos estudios: al primero se ha denominado *exploratorio*, y al segundo, *de profundización*, que a continuación se presentan de acuerdo con la organización establecida:

- El capítulo cuarto toma los datos del estudio exploratorio y es de carácter psicométrico, el cual tiene por objetivo establecer la validez factorial del Inventario de Burnout Académico (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002) que se utilizó en todos los trabajos de investigación.
- El capítulo quinto continúa con el estudio exploratorio, con un diseño descriptivo, además de comparativo, y fue realizado con el fin de establecer la prevalencia del síndrome del burnout académico en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla (Colombia) y su presencia diferencial de acuerdo con el género y la carrera cursada.
- El capítulo sexto hasta el noveno toman los datos de los estudios exploratorio y de profundización, cada uno, con un diseño observacional y correlacional de tipo multivariado y probabilístico, se basan en un estudio de factores asociados al *burnout*, los cuales, tienen por objetivo analizar la correlación de este, con indicadores de salud mental (depresión, la ansiedad) con las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes. Además, están orientado a identificar las asociaciones específicas entre variables académicas y sociodemográficas.
- Los capítulos décimo y onceavo toman exclusivamente los datos del estudio de profundización –igualmente observacional y correlacional de tipo multivariado y probabilístico– realizados con el fin de explorar la relación del burnout y del engagement con variables del contexto organizacional universitario y conocer las

características distintivas del *burnout* y del *engagement* de los estudiantes a partir de la construcción de tipología de individuos.

En síntesis, en esta investigación realizamos un acercamiento a la naturaleza del burnout académico entre estudiantes en el contexto universitario; para tal fin se procedió a partir de una serie de diseños particulares de corte cuantitativo con análisis multivariados, como se mencionaron arriba, que permiten especificar las propiedades, las características y los perfiles de grupos en relación con el fenómeno estudiado (Danhke, 1989). Por otra parte, todos estos diseños son de carácter transversal, en cuanto que la recolección de datos se realiza en un solo momento, en un tiempo único.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

Cada uno de los estudios (exploratorio y de profundización) que conforman esta investigación fue realizado con poblaciones y muestreos diferentes; sin embargo, como elemento en común, ambas poblaciones corresponden a estudiantes universitarios del área de la salud, de ambos géneros y con edades entre 18 y 24 años de edad.

3.2.1 Población y muestreo del estudio exploratorio

La población del primer estudio o estudio exploratorio corresponde a 3,997 estudiantes de los programas de Medicina, Psicología, Fisioterapia y Enfermería de tres universidades privadas de Barranquilla (tabla 5).

En la tabla 5 se presenta el centro universitario, la facultad y el número de estudiantes por semestre que participaron en este estudio. Para la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio y estratificado (por semestre).

Tabla 5. Distribución de la población del muestreo del estudio exploratorio

Semestre	Universidad del Norte						Univ. Libre			Univ. Simón Bolívar				Total	Muestra	Carrera	%
	Enfermería	n	Medicina	n	Psicología	n	Medicina	Enfermería	n	Fisioterapia	n	Psicología	n				
2	41	10	61	14	37	9	141	33	80	19	78	18	46	11	484	114	12
3	56	13	36	8	48	11	121	29	159	37	120	28	51	12	591	139	15
4	34	8	43	10	60	14	109	26	88	21	83	20	29	7	446	105	11
5	37	9	50	12	37	9	130	31	146	34	117	28	59	14	576	136	14
6	20	5	51	12	64	15	96	23	90	21	76	18	31	7	428	101	11
7	32	8	56	13	60	14	124	29	133	31	91	21	53	12	549	129	14
8	29	7	53	12	25	6	88	21	77	18	120	28	25	6	417	98	10
9			52	12	56	13	132	31					50	12	290	68	7
10			62	15		0	109	26					45	11	216	51	5
Carrera	249	59	464	109	387	91	1050	247	773	182	685	161	389	92	3997	941	100
Univ	259			28%			247	26%	435			46%				941	

El cálculo del tamaño de la muestra se estimó con base en la población de estudiantes de cada uno de los programas académicos estudiados (Medicina, Enfermería, Fisioterapia y Psicología).

Tabla 6. Proporción de estudiantes según el programa académico de la muestra del estudio exploratorio

Programa	Frecuencia	%
Medicina	356	38
Psicología	183	19
Enfermería	241	26
Fisioterapia	161	17
Total	941	100

Luego se realizó la distribución de la muestra de manera proporcional al semestre y a la institución respectiva, y resultó un tamaño de muestra total de 941 estudiantes, distribuidos así: 38% (356) del programa de Medicina, 19% (183) del programa de Psicología, 26% (241) del programa de Enfermería y 17% (161) de Fisioterapia (tabla 6).

Al llevar a cabo la aplicación de los instrumentos participaron 887 estudiantes, y al momento de digitar los cuestionarios se eliminaron 67 sujetos por omisión de respuestas. En total, la pérdida de sujetos de la muestra fue del 7,55%, con lo que el tamaño efectivo de la muestra final fue de 820 sujetos.

Características de las variables sociodemográficas, económicas y académicas del estudio exploratorio

Tabla 7. Frecuencias de características sociodemográficas de la muestra del estudio exploratorio

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	171	20,9
	Femenino	649	79,1
Edad X=24 Dt=2,056	Entre 17 - 20 años	326	39,8
	Entre 21 - 24 años	435	53,0
	Entre 25 - 27 años	59	7,2
Estado Civil	Soltero	787	96,0
	Casado	20	2,4
	Separado	5	,6
	Unión libre	8	1,0
Estrato socioeconómico	Uno	49	6,0
	Dos	195	23,8
	Tres	290	35,4
	Cuatro	154	18,8
	Cinco	85	10,4
	Seis	47	5,7
¿Trabaja?	Sí	47	5,7
	No	773	94,3
¿Es oriundo de esta ciudad?	Sí	476	58
	No	344	42
¿Actualmente vive con?	Familiares	679	82,8
	Pensión	113	13,8
	Solo	28	3,4
¿Quién paga sus estudios?	Sus padres/su familia	772	94,1
	Usted mismo	23	2,8
	Otro	25	3,0
¿Cómo paga la matrícula?	Crédito	363	44,3
	Efectivo	433	52,8
	créditos y efectivo	17	2,1
	Beca	7	,9

En la muestra efectiva de este estudio, tal cual como se presenta en la tabla 7, se observa la distribución del género en las carreras de Medicina, Enfermería, Fisioterapia y Psicología, y se encontró mayor proporción del sexo femenino (79,1%) sobre el masculino (20,9%).

Las edades están entre 17 y 27 años, con una edad media de 24 (decimales) años y una desviación típica de 2,056 años. El estado civil soltero (96%) predomina en los estudiantes, y en menor porcentaje se encuentran estudiantes en estado civil de casados (2,4%), unión libre (1%) y separados (0,6%) (tabla 3). Por otra parte, el 42% de los jóvenes no son oriundos de Barranquilla, el 82,8% viven actualmente con su familia, el 13,8% viven en una pensión y el 3,4% viven solos.

Respecto al estrato socioeconómico, indicado por la estratificación de los servicios públicos de la vivienda, algunos estudiantes viven actualmente en un barrio ubicado en estrato socioeconómico tres (35%), seguidos de aquellos que residen en estrato dos (23,8%), estrato cuatro (18%) y estrato cinco (10,4%). En cuanto a la pregunta referente a si el estudiante trabaja actualmente, el 94,3% de los jóvenes se dedican exclusivamente a estudiar, y en un porcentaje menor, el 5,7% de los jóvenes estudian y al mismo tiempo trabajan. En lo referente a la modalidad de pago de la matrícula académica, el 52,8% la pagan en efectivo, el 44,3% a través de crédito y solamente el 9% cancelan el valor del semestre mediante beca.

Tabla 8. Frecuencia de características académicas de la muestra del estudio exploratorio

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
¿Todas sus materias son de un mismo semestre?	Sí	654	79,8
	No	166	20,2
¿Ha perdido un semestre anteriormente?	Sí	121	14,8
	No	699	85,2
Promedio académico	Menor de 3,4: Deficiente	47	5,7
	3,5 a 3,9: Aceptable	372	45,4
	4,0 a 4,4: Bueno	387	47,2
	Más de 4,5: Excelente	14	1,7

En lo referente al desempeño académico (tabla 8), se evidenció que una proporción pequeña de los estudiantes han presentado dificultades académicas, demostrado por haber perdido un semestre (14,8%) o por estar cursando asignaturas de diferentes semestres (20,2%) o por tener un promedio académico inferior a 3,4 (5,7%). Por otra parte, se observó que un importante número de jóvenes ha tenido un buen desempeño académico,

evidenciado en no haber perdido asignaturas (85,2%), las asignaturas vistas corresponden al semestre cursado (79,8%) y tener promedios académicos buenos (47,2%) o excelentes (1,7%).

3.2.2 Población y muestreo del estudio de profundización

La población del segundo estudio o estudio de profundización corresponde a 729 estudiantes del área de la salud de una institución universitaria privada de Barranquilla. Para la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio –estratificado– (por carrera cursada) y por conveniencia por semestre. El cálculo del tamaño de la muestra se estimó con base en la población de estudiantes de cada uno de los programas académicos estudiados (Enfermería, Fisioterapia y Psicología).

Tabla 9. Distribución de la población del muestreo del estudio de profundización

Programa académico	Población	Muestra	Porcentaje
Enfermería	171	59	23
Fisioterapia	288	99	39
Psicología	273	94	37
Total	729	252	100

Luego se realizó la distribución de la muestra de manera proporcional a la carrera cursada, y resultó una muestra de 252 estudiantes, distribuidos así: 23% (59) del programa de Enfermería, 39% (99) del programa de Fisioterapia y 37% (94) del programa de Psicología (tabla 10).

Tabla 10. Distribución de la muestra del estudio de profundización

Programa académico	Frecuencia	Porcentaje
Enfermería	56	23
Fisioterapia	96	39,5
Psicología	91	37,4
Total	243	100

Para la selección de la muestra se realizó un muestreo probalístico de acuerdo con el programa académico y por conveniencia de acuerdo con el semestre. En la tabla 9 se presenta el número de estudiantes por facultad que participaron en este estudio. Al llevar a cabo la aplicación de los instrumentos fue posible contar con participaron de 252 estudiantes, y al momento de digitar los cuestionarios se eliminaron 9 sujetos por omisión de respuestas. En total, la pérdida de sujetos de la muestra fue del 3,6%, con lo cual el tamaño efectivo de la muestra final fue de 243 sujetos.

Características de las variables sociodemográficas, económicas y académicas de la muestra del estudio de profundización

Tabla 11. Frecuencias de características sociodemográficas de la muestra del estudio de profundización

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	18	7,4
	Femenino	225	92,6
Edad X=21,54 Dt=3,304	Entre 17 - 20 años	104	48,8
	Entre 21 - 24 años	88	41,3
	Entre 25 - 27 años	21	9,9
	Soltero	227	93,4
Estado civil	Casado	10	4,7
	Separado	6	2,5
¿Tiene hijos?	No	230	94,7
	Sí	13	5,3
¿Cuántos hijos tienes?	No tiene	230	94,7
	Uno	13	5,3
¿Actualmente vives con?	Padres	181	74,5
	Pensión	44	18,1
	Amigos	4	1,6
	Pareja	14	5,8

El muestreo del estudio de profundización está compuesto por un total de 243 estudiantes. De nuevo predomina el sexo femenino (92,6%) sobre el masculino (7,4%). Las edades están entre 17 y 27 años, con una edad media de 21,54 años y una desviación típica de 3,304 años (tabla 11). El estado civil soltero (93,4%) prevalece en los estudiantes, y en menor porcentaje se encuentran estudiantes en estado civil de casados (4,7%) y separados (2,5%) (tabla 11). Por otra parte, el 94,7 de los jóvenes no tienen hijos y el 5,3% tiene uno,

el 74,5% vive con los padres, 18,1% en pensión, el 5,8% con la pareja y el 1,6 con un amigo.

Tabla 12. Frecuencias de características económicas de la muestra del estudio de profundización

		Frecuencia	Porcentaje
Estrato socioeconómico	Uno	34	14
	Dos	91	37,4
	Tres	83	34,2
	Cuatro	35	24,9
¿Quién paga los estudios?	Padres	197	81,1
	Pareja	16	6,6
	Estudiante	11	4,5
	Familia	19	7,8
¿Cómo paga los estudios?	Beca	14	5,8
	Crédito bancario	70	28,8
	Efectivo	91	37,4
	Financiación con universidad	68	28,0
Depende económicamente de	Padre	219	90,1
	Pareja	11	4,5
	Familia	5	2,1
	De sí mismo	8	3,3
¿Tiene responsabilidades de cuidado de otros miembros familiares?	No	222	91,4
	Sí	21	8,6

Respecto al estrato socioeconómico, la muestra se compone de la siguiente manera: estudiantes que viven actualmente en un barrio ubicado en estrato socioeconómico dos (37,4%), seguido del estrato tres (34,2%), el estrato uno (14%) y el estrato cuatro (24,9%).

En cuanto a la pregunta referente a si el estudiante trabaja actualmente, el 85,2% de los jóvenes se dedican exclusivamente a estudiar, y en un porcentaje menor, el 14,8%, estudian y al mismo tiempo trabajan. En lo referente a quién paga los estudios de los estudiantes, el 81% lo hacen los padres, y utilizan como modalidad de pago en efectivo el 28,8% y el 37,4 lo hace a través de crédito. En esta línea de idea, el 90,1% de los estudiantes dependen económicamente de sus padres, el 91,4% no tienen responsabilidades en el cuidar a otro familiar o pariente.

Tabla 13. Frecuencias de características académicas de la muestra del estudio de profundización

		Frecuencia	%
¿Has cursado otra carrera antes de la actual?	No	199	81,9
	Sí	44	18,1
¿Te has retirado de la carrera actual?	No	195	80,2
	Sí	48	19,8
¿Cuántos semestres estuviste sin estudiar?	No ha dejado	226	93,0
	Entre uno y tres	17	7,0
¿Has retirado o aplazado asignaturas?	No	225	92,6
	Sí	18	7,4
¿Has perdido asignatura?	No	160	65,8
	Sí	83	34,2
¿Cuántas asignaturas has perdido?	Ha perdido 1 asignatura	48	19,8
	Ha perdido 2 asignaturas	22	9,1
	Ha perdido 3 asignaturas	12	4,9
	No ha perdido asignatura	161	66,3
¿Has perdido semestres?	No	227	93,4
	Sí	16	6,6
¿Cuántos semestres has perdido?	No ha perdido semestre	238	98
	He perdido dos y tres	5	2

En lo referente al desempeño académico (tabla 13), y específicamente en lo relacionado con indicadores que sugieren riesgo de abandono de la carrera, se evidenció que el 18,1% de los estudiantes han cursado otra carrera antes de la actual, el 19,8% se han retirado de la carrera, 7% han dejado de estudiar entre uno y tres semestre y el 7,4 se han retirado o aplazado asignatura. En cuanto a los estudiantes que han presentado dificultades académicas, se encontró que el 34% ha perdido alguna asignatura, el 6,6% ha perdido semestre y el 2% ha perdido entre dos y tres semestres académicos.

Tabla 14. Variables, dimensiones e instrumentos aplicados en los estudios exploratorios y de profundización

VARIABLE	DIMENSIONES	CUESTIONARIO	ESTUDIO	
			EXP*	PROF*
Burnout académico	- Agotamiento	Inventario de Burnout Académico (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002)	X	X
	- Cinismo			
	- Ineficacia académica			
El síndrome del engagement	- Vigor	Inventario de Engagement (UWES-S Student academic Engagement Scale). (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002)	X	X
	- Dedicación			
	- Adsorción			

Estrategias de afrontamiento	Solución de problema, Búsqueda de apoyo social, Espera, Religión, Evitación emocional, Búsqueda de apoyo profesional, Reevaluación positiva, Reacción agresiva, Evitación cognitiva, Expresión dificultad de afrontamiento, Autonomía y Negación.	Escala de Estrategias de Coping- Modificada (EEC-M) (Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango & Aguirre, 2006)	X	X
Ansiedad Estado/Rasgo	Ansiedad Rasgo Ansiedad Estado	Inventario de la Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) (Spielberger & Guerrero, 1970)	X	X
Depresión	Depresión	Inventario de Depresión de Beck (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1961)	X	X
VARIABLES DEL CONTEXTO ORGANIZACIONAL UNIVERSITARIO	Dinámica negativa del trabajo académico, Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante.			X
	Exigencia, Desafío, Autonomía	Cuestionario de Factores Asociados al Burnout Académico		X
	Recompensa académica, Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización y expectativas académicas.			X
	Relaciones con los compañeros y docentes de clase.			X
VARIABLES DEL CONTEXTO SOCIAL	Rigidez organizacional Participación en la toma de decisiones.			X
	Relaciones con la familia, amigos y otros significativos de la red social - personal del sujeto	Cuestionario de Factores Asociados al Burnout Académico		X
Desempeño académico	Rendimiento académico, materias y semestres perdidos, intención de abandono de la carrera.	Cuestionario de Factores Asociados al Burnout Académico		X

*Estudio exploratorio y estudio de profundización.

3.3 INSTRUMENTOS

A continuación se describen cada uno de los cuestionarios que se presentan en la tabla 14 y que fueron utilizados en los estudios exploratorios y de profundización (anexo 1):

3.3.1 Inventario de Burnout Académico (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002)

El síndrome de burnout es evaluado por el Inventario de Burnout Académico (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002), el cual fue adaptado a la población de estudiantes universitarios en diferentes países europeos. Evalúa a través de 14 ítems las dimensiones del agotamiento emocional, cinismo e ineficacia académica que a continuación se describen:

- **Agotamiento emocional (EX):** Evalúa la vivencia o sentimiento de encontrarse física, mentalmente y emocionalmente exhausto y una sensación de no poder dar más de sí mismo frente a las actividades del proceso formativo. Comprende 5 ítems. Ejemplo de ítems: “Estoy emocionalmente agotado por hacer esta carrera”, “Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad”.
- **Cinismo (CY):** Evalúa la actitud negativa del estudiante frente a sus estudios, evidenciada a través de la autocrítica, desvalorización, pérdida del interés, de la trascendencia y valor del estudio. Comprende 4 ítems. Ejemplo de ítem: “(...) dudo de la importancia y valor de mis estudios”.
- **Ineficacia académica:** Evalúa la percepción del estudiante sobre la competencia en sus estudios. Esta escala comprende 5 ítems. Ejemplo de ítem: “He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera”. Salanova, Bresó y Schaufeli (2005) señalan que “el utilizar la escala de eficacia académica genera dificultades metodológicas y de carácter psicométrico en diversos estudios dentro del ámbito laboral y académico”; dado el sentido como están contruidos los ítems de esta escala: en términos de percepción de autoeficacia, y no de ineficacia; por consiguiente, para esta investigación se decidió invertir los puntajes obtenidos de los ítems de la escala para evaluar la percepción de ineficacia académica en los estudiantes partícipes en el estudio.

Los índices de consistencia interna de este instrumento en esta investigación se presentarán en un capítulo de validez del MBI, en donde se realiza el análisis de este instrumento en la población de estudiantes universitarios.

3.3.2 Escala de Engagement Académico (UWES-S) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).

El síndrome del engagement es medido con la versión modificada del UWES, el cual fue desarrollado y adaptado por Schaufeli , *et al.* (2002) para ser usado en población de estudiantes universitarios en diferentes países europeos. El UWES-S (*Student Academic Engagement Scale*) de Schaufeli *et al.* (2002) comprende las escalas que miden las dimensiones llamadas ‘corazón’ del *engagement* (vigor y dedicación) y la de absorción, que a continuación se describen:

- **Vigor:** Evalúa los niveles altos de energía y resistencia mental mientras se está estudiando, el deseo de invertir esfuerzo y tiempo en los estudios y la persistencia en el estudio incluso cuando aparecen obstáculos. Originalmente esta escala comprende 6 ítems. Ejemplo de ítem: “En mis tareas como estudiante no paro, incluso si no me encuentro bien”.
- **Dedicación:** Evalúa el sentido, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios, a través de 6 ítems. Ejemplo de ítem: “Mi carrera es retadora para mí”.
- **Absorción:** Evalúa un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en el cual el individuo es incapaz de separarse del trabajo a pesar de que ha pasado mucho tiempo, a través de 5 ítems. Ejemplo de ítem: “Es difícil para mí separarme de mis estudios”.

Todos los ítems de este cuestionario puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Para evaluar presencia de engagement académico se computaron los diferentes ítems de las subescalas. Posteriormente se establecieron las categorías de bajo (0-10), medio (11-20) y alto (21-30) de acuerdo con el valor teórico (0-30) de la escala (anexo)

3.3.2 Escala de Ansiedad de Rasgo y de Estado (STAI) (Spielberger & Guerrero, 1970)

Esta escala identifica dos condiciones diferentes de la experiencia de ansiedad: de rasgo y de estado. La Ansiedad de Estado (A/E) se refiere a un estado emocional transitorio, caracterizado por sentimientos, conscientemente percibidos, de aprehensión, y por hiperactividad del sistema nervioso autónomo. La Ansiedad Rasgo (A/R) señala una propensión ansiosa, relativamente estable, que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras. Cada escala comprende 20 ítems; en ellas se le pide a la persona que describa cómo se siente. De todos estos ítems, 17 son invertidos (1,2, 5, 8,10, 11,15, 16,19, 20,21, 26,27, 30,33, 36 y 39). Las puntuaciones para cada una de las escalas varían desde una puntuación mínima de 20 a una máxima de 80, en progresión con el nivel de ansiedad. Los sujetos contestan a cada una de las escalas de cuatro dimensiones, que van desde 1 (“no en absoluto”) a 4 (“casi siempre”). Para evaluar presencia de Ansiedad Rasgo y Estado se computaron los diferentes ítems de cada una de las escalas. Posteriormente se ubicaron los puntajes de acuerdo con las categorías de bajo, medio bajo, medio alto y alto, que se obtuvieron a partir del valor teórico de la escalas de medición.

3.3.3 Inventario de Depresión de Beck (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1961)

El Inventario de Beck (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1961) fue desarrollado inicialmente como una escala de 21 ítems para evaluar la gravedad –intensidad sintomática– de la depresión, y luego fue adaptado al castellano y validado por Conde y cols. (1975). En 1979, Beck y otros dieron a conocer una nueva versión revisada de su inventario, adaptado y traducido al castellano por Sanz y Vásquez (1991); esta es la más utilizada en la actualidad. Esta versión consta de 21 ítems que evalúan los síntomas depresivos (Sanz & Vásquez, 1998). La persona tiene que seleccionar, para cada ítem, la alternativa de respuesta que mejor refleje su situación durante el momento actual y en la última semana. La puntuación total se obtiene sumando los valores de las frases seleccionadas, que van de 0 a 3. El rango de la puntuación obtenido es de 0-63 puntos. Su objetivo es cuantificar la sintomatología, no proporcionar un diagnóstico. Al igual que en las escalas anteriores, se ubicaron los puntajes de acuerdo con las categorías de

bajo, medio bajo, medio alto y alto, que se obtuvieron a partir del valor teórico de la escalas de medición.

3.3.4 Escala de Estrategias de Afrontamiento - Modificada (EEC-M) (Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango & Aguirre, 2006).

La Escala Estrategias de Afrontamiento - Modificada (EEC-M) fue construida en Colombia por Londoño *et al.* (2005). La prueba contiene 12 componentes o tipos de estrategias de afrontamiento y 69 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert, en un rango de frecuencia de 1 a 6 desde “Nunca” hasta “Siempre”. Los componentes de la escala son los siguientes:

- ***Solución de Problemas (SP)***: Estrategia cognitiva en la que se busca analizar las causas del problema y generar alternativas de solución; es evaluada con las preguntas 10, 17, 19, 26, 28, 37, 39, 51, 68. Ejemplos de ítems: “Trato de solucionar el problema siguiendo unos pasos concretos bien pensados”; “Analizo lo positivo y negativo de las diferentes alternativas.”
- ***Búsqueda de Apoyo Social (BAS)***: Estrategia comportamental en la cual se expresa la emoción y se buscan alternativas para solucionar el problema con otra u otras personas; es evaluada con las preguntas 6, 14, 23, 24, 34, 47, 57. Ejemplos de ítems: “Le cuento a familiares o amigos cómo me siento”; “Procuro hablar con personas responsables para encontrar una solución al problema”.
- ***Espera (ESP)***: Estrategia cognitivo-comportamental que consiste en esperar que la situación se resuelva por sí sola con el pasar del tiempo; es evaluada con los ítems 9, 18, 27, 29, 38, 40, 50, 60, 69. Ejemplos de ítems: “Espero que la solución llegue sola”; “Dejo que pase el tiempo”.
- ***Religión (REL)***: Estrategia cognitivo-comportamental expresadas a través del rezo y la oración dirigidas a tolerar o solucionar el problema o las emociones que se generan ante el problema; es evaluada con las siguientes preguntas: 8, 16, 25, 36, 49, 59, 67. Ejemplo de ítem: “Asisto a la iglesia”; “Tengo fe en que puede ocurrir algún milagro”.

- ***Evitación Emocional (EE)***: Estrategia cognitivo-comportamental en la cual se evitan expresar las emociones, dada la carga emocional o la desaprobación social; es evaluada por los siguientes ítems 11, 20, 21, 30, 41, 43, 53, 62. Ejemplos de ítem: “ Procuero guardar para mí los sentimientos”; “Hago todo lo posible para ocultar mis sentimientos a los otros”.
- ***Búsqueda de Apoyo Profesional (BAP)***: Estrategia comportamental en la cual se busca el recurso profesional para solucionar el problema o las consecuencias del mismo; es evaluada con las siguientes preguntas: 7, 15, 35, 48, 58. Ejemplos de ítem: “ Procuero conocer mejor el problema con la ayuda de un profesional”; “Busco ayuda profesional para que me guíen u orienten”.
- ***Reacción Agresiva (RA)***: Estrategia comportamental en la que se expresa la ira y la hostilidad abiertamente como consecuencia de la frustración y la desesperación, reaccionando de manera agresiva hacia los demás, hacia sí mismo o hacia los objetos. Factor que se evaluará con los siguientes ítems: 4, 12, 22, 33, 44. Ejemplos de ítem: “Descargo mi mal humor con los demás”; “ Me comporto de forma hostil con los demás”.
- ***Evitación Cognitiva (EC)***: Estrategia cognitiva en la que se busca eliminar o neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores a través de la distracción; evaluada con las siguientes preguntas: 31, 32, 42, 54, 63. Ejemplos de ítem: “ Salgo al cine, a dar una vuelta, etc., para olvidarme del problema”; “Busco actividades que me distraigan”.
- ***Reevaluación Positiva (EP)***: Estrategia cognitiva que busca aprender de las dificultades, identificando los aspectos positivos del problema. Es una estrategia de optimismo que contribuye a tolerar la problemática y a generar pensamientos que favorecen al enfrentar la situación; se evalúa con los siguientes reactivos: 5, 13, 46, 56, 64. Ejemplos de ítem: “Intento ver los aspectos positivos del problema”; “Tengo muy presente el dicho ‘al mal tiempo buena cara’ ”.
- ***Expresión de la dificultad de afrontamiento (EDA)***: Describe la tendencia a expresar las dificultades para afrontar las emociones generadas por la situación, para expresarlas y

resolver el problema. Es evaluada con las preguntas 45, 52, 55, 61. Ejemplos de ítem: “Por más que quiera no soy capaz de expresar abiertamente lo que siento”; “Me es difícil relajarme”.

- **Negación (NEG):** Tendencia a comportarse como si el problema no existiera; se trata de no pensar en el problema y alejarse de las situaciones que se relacionan con él de manera temporal, como una medida para tolerar o soportar el estado emocional que se genera. Estrategia que se evalúa con las siguientes preguntas: 1, 2, 3. Ejemplos de ítem: “Trato de comportarme como si nada hubiera pasado”; “Me alejo del problema temporalmente” (tomando unas vacaciones, descansando, etc.).
- **Autonomía (AUT):** Hace referencia a la tendencia en responder ante el problema buscando de manera independiente las soluciones sin contar con el apoyo de otras personas, tales como amigos, familiares o profesionales, y es evaluada con las preguntas 65 y 66. Ejemplos de ítem: “Considero que mis problemas los puedo solucionar sin la ayuda de los demás”; “Pienso que no necesito la ayuda de nadie y menos de un profesional”.

3.3.5 Cuestionario de los contextos: organizacional - universitario y sociofamiliar

Construido por los investigadores este estudio en 2009, a partir de la traspolación de variables significativas del contexto organizacional laboral, estudiadas en relación con el *burnout*, al ámbito organizacional universitario. El cuestionario tiene como objetivo evaluar las percepciones de variables predictoras del síndrome de burnout académico. A continuación se presenta cada una de las variables evaluadas por el cuestionario.

Las variables de contexto organizacional universitario comprenden los siguientes aspectos:

- Características del contexto académico (institucional, programa - asignatura y del grupo) frente a las expectativas y demandas para hacer las actividades académicas; es evaluada por las dimensiones: dinámica negativa del trabajo académico, conflicto y ambigüedad del rol como estudiante.

- Características del contexto que condicionan las expectativas y las formas de hacer el trabajo académico; es evaluada por las dimensiones: exigencia, desafío y autonomía en el trabajo académico.
- Características y condiciones del contexto institucional que apoyan o incentivan al desarrollo académico; se evalúa mediante las dimensiones: recompensa académica, apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización y expectativas académicas.
- Características de las relaciones interpersonales con los compañeros y profesores.
- Flexibilidad de la estructura para la improvisación y llevar a cabo de manera autónoma la realización del trabajo académica; se evalúa a través de las dimensiones de rigidez organizacional, y participación en la toma de decisiones.
- Variables del contexto social - familiar; evaluada por apoyo social y dificultades en las relaciones con los familiares:

La estructura del cuestionario se caracteriza por estar diseñado con preguntas semiestructuradas, organizadas en un cuadernillo construido por diversas modalidades de escala; de esta manera, se encuentran reactivos contruidos en escala de Likert, y evalúa cada uno de los reactivos de acuerdo con una frecuencia que va desde *nunca* (0), *a veces* (1), *frecuentemente* (2) y *siempre* (3) y reactivos nominales *dummy* (sí/no). Para evaluar las variables de los contextos, organizacional universitario y social familiar se analizaron de manera independientes cada uno de los diferentes ítems, para efecto de explorar y comprender la presencia de dichas variables en los estudiantes universitarios.

3.4 PROCEDIMIENTO

El procedimiento de investigación desarrollado se encuentra estructurado en el orden de alcanzar el objetivo general que se orienta a la identificación de la prevalencia y el comportamiento de las configuraciones de asociaciones que se establecen entre el burnout académico con variables del contexto organizacional universitario, del individuo (estrategias

de afrontamiento, *engagement*, ansiedad, depresión, rendimiento o desempeño académico), del contexto social y familiar que permita reconocer la naturaleza particular del síndrome en estudiantes universitarios. Para alcanzar dicho objetivo, la investigación se desarrolló mediante dos estudios y con diferentes niveles de análisis, que serán descritos de manera detallada en cada uno de los capítulos de los resultados, sin embargo, en este apartado se hará una descripción general del procedimiento, el cual se encuentra organizado en las siguientes etapas:

3.4.1 Recolección de los datos

Teniendo en cuenta que esta investigación se deriva de estudios realizados previamente por el equipo de investigadores en el marco de la maestría de Psicología, se tomó en consideración la información proporcionada por el cuestionario del MBI SS, que ofreció un conocimiento preliminar del comportamiento del instrumento y validez de las escalas. En consecuencia, el cuestionario del MBI SS en el estudio exploratorio hizo parte de un grupo de cuestionarios que se organizaron en una batería que comprendió los datos sociodemográficos, académicos, con variables de salud mental: depresión, ansiedad y estrategias de afrontamiento. La metodología de organizar los cuestionarios en una batería se utilizó también en el estudio de profundización, e incluían los mismos instrumentos, con la diferencia de que comprendió el cuestionario de los factores organizacionales que fue construido por el equipo de investigadores y fue evaluada por tres pares externo, tanto a nivel nacional como internacional (anexo 1). Este proceso posibilitó revisar minuciosamente la traspolación conceptual de los ítems del contexto organizacional al ámbito académico, como también la construcción de los ítems y estilo de respuesta implementada para evaluar las diferentes variables predictoras del burnout académico.

Por otra parte, el estudio exploratorio se centró, entre otros aspectos, en la prevalencia del síndrome, para lo cual fue necesario contar con una muestra representativa de los estudiantes del área de la salud, para esto se contactó a la totalidad de las universidades que contaban con programas en esta área. En algunas universidades no fue posible tener autorización por parte de las directivas y en otras no contaban con todos los semestre

académicos de la carrera. En este orden de cosas, se obtuvo información de solo tres universidades de Barranquilla: la Universidad Simón Bolívar (programa de Psicología, Enfermería y Fisioterapia), la Universidad del Norte (Medicina y Psicología) y la Universidad Libre (Medicina).

Previo al proceso de aplicación, a los estudiantes se les ofreció la información necesaria acerca de la investigación, elemento indispensable para la firma del consentimiento informado. Así, se asume que los estudiantes que participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria y con el conocimiento necesario acerca del valor e importancia de responder de manera responsable. Posteriormente se llevó a cabo la aplicación de las baterías, lo cual se hizo de manera colectiva en los dos estudios. La aplicación de la batería del estudio exploratorio se realizó en el segundo semestre de 2008. En total se contó con una muestra de 820 estudiantes del área de la salud. Teniendo en cuenta que la muestra era considerablemente grande, se organizó un equipo de trabajo para llevar a cabo la aplicación. Este equipo estuvo conformado por estudiantes de maestría de Psicología de la Universidad del Norte y semilleros de investigación del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar.

La aplicación del estudio de profundización se llevó a cabo en el segundo semestre de 2009. En total se reunió información de 243 estudiantes del área de la salud de una institución universitaria, seleccionada intencionalmente por conveniencia. Este estudio tiene como objetivo la exploración de los factores de los contextos, organizacional universitario, familiar y social con el síndrome del burnout académico entre estudiantes del área de la salud de una universidad privada de Barranquilla. En el proceso se contó con el apoyo de los docentes de la asignatura de “Crecimiento y formación en valores” de la institución universitaria y de semilleros de investigación, quienes posibilitaron la aplicación del instrumento.

3.4.2 Procesamiento de datos

Para el procesamiento de los datos se elaboró una matriz de datos mediante el uso del *software* estadístico PSAW STATISTICA en su versión 18; la matriz fue sometida a una depuración, a través del análisis de frecuencias, puntajes extremos y estereotipados;

posteriormente fue sometida al análisis estadístico descriptivo, lo cual permitió la realización de los siguientes pasos:

1. Con el objetivo de establecer los criterios de normalidad de las diferentes variables en estudio y la descripción de su distribución, mediante el análisis de frecuencias se establecieron los valores estadísticos y representaciones gráficas de las mismas. Este procesamiento inicial permitió establecer los porcentajes, porcentajes acumulados, media, mediana, moda, suma, desviación típica, varianza, amplitud, valores mínimos y máximos, error típico de la media, asimetría y curtosis (ambos con sus errores típicos) de las diferentes dimensiones del burnout académico. Para confirmar la distribución de las dimensiones de las variables de estudio se realizaron gráficas de P-P, lo cual permitió observar que las distribuciones de las dimensiones del síndrome del burnout y el *engagement* tienden a ser asimétricas. El anterior procedimiento permitió realizar el análisis de ítem en el proceso de validación del cuestionario del MBI SS.
2. Con el objetivo de establecer la validez del Inventario de Burnout Académico (MBI-SS) que se utilizó en todos los trabajos de investigación, se realizaron los procedimientos de análisis exploratorio, mediante el cálculo del Alpha de Cronbach y el análisis factorial exploratorio (AF), con el fin de determinar la consistencia interna de los reactivos que evalúan cada una de las dimensiones del MBI-SS. Como es sabido, el análisis factorial es una técnica interdependiente multivariante que posibilita conocer la estructura subyacente común de la matriz de datos, mediante el establecimiento de factores conformados por los ítems que guardan mayor correlación entre sí, lo cual sugiere el grado en que se justifica cada variable en cada dimensión. En consecuencia, para determinar si los datos se ajustaban al análisis factorial (AF) se calculó el índice de Kaiser - Meyer - Olkin (KMO), y se decidió que si el índice era mayor que 0,7 se justificaba el AF. También se calculó la prueba de esfericidad de Bartlett y el método de componentes principales con rotación ortogonal Varimax para dimensiones no correlacionadas con todas las variables que componían cada una de las variables en estudio.
3. Con el propósito de establecer la relación del burnout académico según género, semestres cursados y programa académico se realizaron análisis bivariantes (tablas de

contingencia, correlaciones y análisis paramétricos y no paramétricos de diferencias de medias y medianas). Para el caso de distribuciones atípicas se utilizó la prueba de diferencias de dos grupos U de Mann-Whitney, como por ejemplo, para el caso de establecer si el género femenino es un predictor de mayor proporción del *burnout* entre los estudiantes universitarios. Además, la prueba para varias muestras independientes (Kruskall Wallis), para conocer diferencias significativas entre la carrera cursada en el síndrome y para dos muestras independientes, se llevó a cabo la prueba de Chi cuadrado, para evaluar el grado de asociación existente entre dos variables categóricas independientes. Se procedió a utilizar estos procedimientos debido a que la distribución de las frecuencias de las dimensiones que evalúan el síndrome se caracterizó por ser atípica. De acuerdo con lo anterior se estableció como variable dependiente los puntajes de las escalas del síndrome de burnout (variable ordinal), y como variable independiente se incluyeron las siguientes variables: género, semestre cursado, carrera e institución universitaria (nominales).

4. Con el objetivo de reconocer los factores asociados al burnout académico se llevó a cabo mediante el Análisis de Correspondencias Múltiples (AC) y el Análisis de Clasificación de los Individuos, mediante la utilización del *software* SPAD. El análisis de correspondencias (AC) es considerado como una técnica de interdependencia que permite la reducción de dimensiones y elaboración de mapas perceptuales. Desde esta perspectiva, el AC es una técnica de composición, debido a que el mapa perceptual se basa en la asociación entre objetos y un conjunto de características descriptivas o atributos específicos establecidos por el investigador (Hair, 2004). En consecuencia, el AC es un estadístico que posibilita la identificación de los factores o dimensiones que subyacen a todos aquellos comportamientos o variables interrelacionadas entre sí y permite sintetizar al máximo la interrelación entre las diferentes variables estudiadas, de manera que posibilita una visión global de la interdependencia de las variables objeto de estudio, y sintetiza la información de tales variables en un reducido número de ejes factoriales, que facilitan interpretar de manera rápida y sugerente las relaciones de interdependencia existentes entre las variables. Lo anterior posibilitó comprender el entramado asociativo del síndrome del burnout académico, *engagement*, con el resto de variables indicadores de salud mental (depresión y ansiedad) y estrategias de

afrontamiento, variables académicas y sociodemográficas, variables del contexto organizacional universitario y variables del contexto social-familiar.

Por otra parte, la técnica permite la exploración y descripción de las asociaciones entre variables no métricas (ordinales y nominales), detectar tipologías de individuos, lo cual permitió la comparación de las unidades de observación, a través de la construcción de modalidades o tipologías de variables, entre otras (Hederich & Camargo, 2000). El método de AC sugiere la agrupación de las variables en áreas temáticas, clasificadas, a su vez, en variables activas y variables ilustrativas, que se presentan en las tablas 15 y 16.

Tabla 15. Variables activas que definieron el primer factor de los estudios exploratorio y de profundización

	Variable Activas	Modalidades o Valores
Burnout	Agotamiento	3
	Cinismo	3
	Ineficacia académica	3
Engagement	Absorción.	3
	Dedicación	3
	Vigor	3

Las variables activas, y en particular sus modalidades, son las que intervienen en la definición de los factores o dimensiones. Desde esta perspectiva, los factores finalmente son variables no observadas que se construyen como combinación lineal de las modalidades de las variables seleccionadas como variables activas.

Las variables ilustrativas del estudio se presentan en la tabla 16. Tal y como se observa, éstas están agrupadas de acuerdo a si corresponden con datos sociodemográficos del sujeto (ejemplo: sexo, edad, estrato socioeconómico y estado civil), información sobre su desempeño académico (ejemplo: materias perdidas, semestres perdidos, promedio académico) e indicadores de salud mental (ejemplo: depresión y ansiedad), estrategias de afrontamiento (ejemplo: solución de problema, evitación cognitiva, espera, evitación emocional y cognitiva, religión...).

Tabla 16. Variables ilustrativas que caracterizaron los factores del estudio exploratorio y de profundización

	Variable ilustrativas	Modalidades	Estudio exploratorio	Estudio de profundización
Datos sociodemográficos	Edad	3	X	X
	Sexo	2	X	X
	Estado civil	4	X	X
	Estrato en el cual reside en esta ciudad	6	X	X
	¿Trabaja?	2	X	X
	¿Es oriundo de esta ciudad?	2	X	X
	¿Actualmente vive con?	3	X	X
	¿Quién paga sus estudios?	4	X	X
	¿Cómo paga la matrícula?	4	X	X
	Universidad	3	X	X
Datos del desempeño académico	Carrera	4	X	X
	Semestre	9	X	X
	¿Todas las materias son de un mismo semestre?	2	X	X
	¿Ha perdido un semestre anteriormente?	2	X	X
	¿Cómo paga la matrícula?	4	X	X
	Privado o público	3	X	X
	Promedio académico en toda la carrera	4	X	X
	Tendencia al abandono de la carrera	3		X
Indicadores de salud mental y estrategias de afrontamiento	Depresión	3	X	X
	Solución de problema	3	X	X
	Búsqueda de apoyo social	3	X	X
	Espera	3	X	X
	Religión	3	X	X
	Evitación emocional	3	X	X
	Búsqueda de apoyo profesional	3	X	X
	Reacción agresiva	3	X	X
	Evitación cognitiva	3	X	X
	Reacción positiva	3	X	X
	Expresión de la dificultad de Afrontamiento	3	X	X
	Autonomía	3	X	X
	Negación	3	X	X
		Solución de problema	3	X
Contexto organizacional	Preocupación por el mundo laboral	3	X	
	Dinámica negativa del trabajo académico	3	X	
	Conflicto y Ambigüedad de rol como estudiante	3	X	
	Exigencias en el trabajo académico	3	X	
	Desafíos en el trabajo académico	3	X	
	Autonomía en el trabajo académico	3	X	
	Recompensa académicas	3	X	
	Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organizacional	3	X	
	Expectativas del trabajo académico	3	X	
	Relaciones con los compañeros y docentes	3	X	
	Rigidez Organizacional	3	X	
	Participación en la toma de decisiones	3	X	
	Contexto social familiar	Apoyo social	3	X
Relaciones con la familia		3	X	

VARIABLES DEL CONTEXTO ORGANIZACIONAL (ejemplo: dinámica negativa del trabajo académico, conflicto y ambigüedad del rol...) y variables del contexto social familiar (ejemplo: apoyo familiar y social).

Las variables ilustrativas son aquellas que no participan en la definición de los factores, pero su asociación con los factores es visible cuando se sitúan en el plano factorial, permitiendo una mejor interpretación de éstos. Los planos factoriales quedan explicados por estas modalidades, y los individuos son descritos y ordenados de acuerdo con su medición en las nuevas variables. Los estudiantes se tipifican, en primer lugar, por la presencia simultánea de estas modalidades y, en segundo lugar, con las variables declaradas como ilustrativas. Lo anterior posibilita una estructura de asociación entre individuos, modalidades activas y modalidades ilustrativas.

Para definir e interpretar cada uno de los ejes se hace necesario tener en cuenta los siguientes índices:

- Contribución absoluta: expresa perceptualmente la importancia que tiene cada categoría de respuesta en la definición de cada factor. Por lo tanto, para definir cada uno de los ejes factoriales obtenidos es importante conocer qué categorías son las que más han contribuido en su configuración.
- Las coordenadas de cada una de las categorías informan de cómo se ubican éstas con respecto a cada uno de los ejes; aquellas coordenadas cuya magnitud sea elevada revelan comportamientos extremos en ese factor o dimensión.
- Los valores-test evalúan en cada eje la distancia al centro de gravedad en número de desviaciones tipo de una ley normal. Aquellas categorías con mayor valor-test son las que mejor caracterizan al factor y distinguirán mejor a los sujetos de esa categoría, con respecto a los de toda la muestra, factor o dimensión.

Como se dijo anteriormente, los factores se caracterizan a partir de las modalidades (valores) de las variables activas que en mayor medida se polarizan en el factor y se encuentran ordenadas en orden de importancia por su alejamiento a una zona central (ya sea en dirección negativa o positiva); en mayor medida, esta dirección caracteriza

al factor. Para tener mayor comprensión de este aspecto se hace necesario señalar que uno de los principales resultados del análisis de correspondencias múltiples es transformar datos cualitativos en cuantitativos respecto a lo cual, los factores finales tienen media de 0 y varianza el valor propio. Para caracterizar una variable categórica en función de una variable continua y evaluar la significancia de la diferencia se utiliza el estadístico “U”, con valores significativos entre -2 y +2. Este valor es aproximadamente equivalente al valor t obtenido por la prueba *t de Student* (Hederich & Camargo, 2002).

5. Análisis de Clasificación de los Individuos: A partir del resultado de las correspondencias múltiples se realizó una clasificación basada en las coordenadas factoriales de cada uno de los individuos, es decir, se organizaron tipologías de las características que definen los diferentes grupos de estudiantes. Lo anterior arrojó diferentes grupos de estudiantes, jóvenes que reúnen una serie de características muy similares entre sí y muy marcadamente diferentes de los exhibidos por estudiantes de otros grupos. A fin de aclarar y precisar los resultados del análisis de correspondencias se realizó un análisis de clasificación; para esto se utilizó el método de clasificación mixta, conocido también como *método de centros móviles*, de carácter tanto jerárquico como no jerárquico. De acuerdo con Hederich y Camargo (2002), el método no jerárquico realiza inicialmente el establecimiento de un número de grupos (clases) y el algoritmo de clasificación asigna los individuos a las clases; partiendo de algunos valores iniciales y buscando optimizar algún criterio establecido de antemano y la clasificación jerárquica construye un “árbol” o “dendrograma” (del griego *dendron* = árbol). En consecuencia, el método de centro móvil crea inicialmente un grupo de 10 grupos tomando a los individuos al azar, minimizando en el interior del grupo y maximizando al exterior. Este proceso repite una segunda vez y las dos particiones se cruzan, seleccionando las celdas no vacías como los centros de los grupos definitivos. A partir de estos centros se inicia la parte jerárquica, cuyo resultado es el planteamiento de las posibles clasificaciones en una expresión gráfica conocida como “dendrograma”.

Tabla 17. Información general de cada uno de los estudios de la presente investigación

Título	Objetivo	Muestra	Procedimiento de análisis
Validación del cuestionario del MBI SS	Establecer la validez del inventario de burnout académico (MBI-SS).	820	Análisis descriptivo de frecuencia, de escalas y factorial
Prevalencia del síndrome del burnout y del engagement académicos en estudiantes universitario y su efecto diferenciador del género y carrera cursada	Identificar la prevalencia del síndrome del burnout académico en estudiantes universitarios y el efecto diferenciador del género y programa académico en el mismo.	820	Análisis bivariante Pruebas de diferencias de dos grupo (U de Mann-Whitney)
Relación del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i>	Establecer la relación del burnout y del engagement académicos en estudiantes universitarios.	820 243	Análisis correspondencia múltiple
Relación del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i> con depresión y ansiedad	Conocer la relación entre el <i>burnout</i> y el <i>engagement</i> con depresión y ansiedad en estudiantes universitarios del área de la salud	820 243	Análisis correspondencia múltiple
Relación del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i> con estrategias de afrontamiento	Explorar la relación del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i> con las estrategias de afrontamiento en estudiantes del área de la salud	820 243	Análisis correspondencia múltiple
Relación del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i> académico con variables sociodemográficas académicas	Indagar la relación del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i> con variables sociodemográficas y académicas en estudiantes universitarios del área de la salud.	820 243	Análisis correspondencia múltiple
Caracterización del síndrome del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i> a partir de las variables del contexto organizacional universitario	Explorar la relación del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i> con variables del contexto organizacional universitario	243	Análisis correspondencia múltiple
Tipologías del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i>	Conocer las características distintivas del <i>burnout</i> y del <i>engagement</i> de los estudiantes a partir de la construcción de tipología de individuos, contribuyendo al esclarecimiento de las relaciones de interdependencia entre el <i>burnout</i> y el <i>engagement</i> con las variables ilustrativas de depresión, ansiedad de rasgo y de estado, estrategias de afrontamiento, variables del desempeño académico	243	Análisis de clasificación

PARTE IV.

PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

CAPITULO IV. VALIDACIÓN DEL INVENTARIO DEL BURNOUT ACADÉMICO

La operacionalización del burnout académico ha sido posible a partir de la estandarización del MBI-GS en estudiantes universitarios, que dio origen al Inventario de Burnout Académico (MBI-SS) (Schaufeli, *et al*, 2002), lo cual hizo posible evaluar el burnout académico en estudiantes universitarios que ha sido utilizado en contextos españoles y en otros países. Sin embargo, en Colombia, el cuestionario no ha sido validado en una población de estudiantes universitarios del área de salud de Barranquilla. Por esta razón, el objetivo de este estudio es establecer la validez del cuestionario del síndrome de burnout académico que se utilizó en todos los trabajos de investigación. Sin embargo, antes de entrar en detalle de estos resultados se hará una descripción del procedimiento realizado para dar respuesta al objetivo planteado. La población, procedimientos de muestreo y la descripción de características sociodemográficas, económicas y académicas de la muestra se presentaron en el apartado correspondiente del capítulo del método.

4.1 PROCEDIMIENTO

Con el objetivo de establecer la validez del inventario de burnout académico (MBI-SS), se realizaron los procedimientos de análisis de ítem y análisis exploratorio. El análisis de ítem se llevó a cabo mediante el análisis de la distribución de frecuencia y comportamiento de cada uno de los ítems y dimensiones que caracterizan al Burnout académico, y el análisis exploratorio, mediante el cálculo del Alpha de Cronbach, con el fin de determinar la consistencia interna de la escala, y la contribución de los diferentes reactivos a la misma. Es importante aclarar que la validez de contenido no se llevará a cabo, debido que el cuestionario del MBI SS ha sido estudiado y validado en España por Schaufeli, *et al* (2002).

4.2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de presentar los resultados de la validación del cuestionario del MBISS en estudiantes universitarios del área de la salud, se presentará la descripción del instrumento:

El inventario que se examinará, *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS), de Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002), es un cuestionario de aplicación colectiva, diligenciamiento individual. Evalúa la sensación de no poder dar más de sí mismo tanto física como psíquicamente (agotamiento), la presencia de una actitud de negativa de desvalorización y pérdida del interés por los estudios (cinismo), y la existencia de dudas crecientes acerca de la propia capacidad para realizar el trabajo académico (ineficacia académica) (Bresó, 2008). Todos los ítems de cada una de estas tres subescalas se puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va desde 0 (*nunca*) a 6 (*siempre*). Cinco ítems evalúan “agotamiento”, cuatro evalúan “cinismo” y, por último, seis ítems evalúan “ineficacia académica”, para un total de 15 reactivos.

4.2.1 Análisis descriptivo y de ítems de las subescalas y de la escala total del MBI SS

A continuación se examinarán los niveles de consistencia interna de cada una de las subescalas que componen la escala total. Hecho esto podremos examinar la confiabilidad de la escala total.

- ***Subescala de agotamiento***

Esta subescala incluye un total de cinco ítems. El análisis del nivel de confiabilidad de la escala, entendida la confiabilidad como la medida de la consistencia interna, muestra un buen nivel de consistencia, indicado por un valor del alfa de Cronbach de 0,770, por encima de 0,70, valor corrientemente aceptado a nivel internacional (Hair *et al.*, 1999), lo cual sugiere que los 5 ítems se encuentran estrechamente relacionados entre sí (ver tabla 18).

Tabla 18. Análisis de confiabilidad de la subescala de agotamiento

Estadístico	Valores
Alfa de Cronbach	0,770
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,771
No. de ítems	5

Tal y como se presenta en la tabla 19, el análisis de los valores de la correlación interelemento son superiores a 0,3 y el análisis de los ítems de esta escala, por su parte, muestra valores positivos y moderadamente altos en las correlaciones ítem-total corregidas, que superan el valor de 0,5 (Netemeyer, Bearden & Sharman, 2003), en todos los casos, a excepción del ítem Ago3-20, en el que el valor de esta correlación apenas alcanza 0,214.

Tabla 19. Tabla matriz de correlación interelemento y correlación elemento total corregida de la subescala de agotamiento

Subescala	Matriz de correlaciones Interelementos					Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
	Ago_1_1	Ago_2_3	Ago_3_20	Ago_4_22	Ago_5_25			
Ago_1_1: Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente "agotado"	1,000	,451	,353	,403	,461	,563	,325	,721
Ago_2_3: Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad		1,000	,325	,408	,449	,548	,312	,725
Ago_3_20: Estudiar o ir a clases todo el día es un tensión para mí			1,000	,372	,349	,460	,214	,756
Ago_4_22: Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad				1,000	,461	,554	,312	,723

Ago_5_25: Estoy exhausto de tanto estudiar	1,000	,585	,350	,713
--	-------	------	------	------

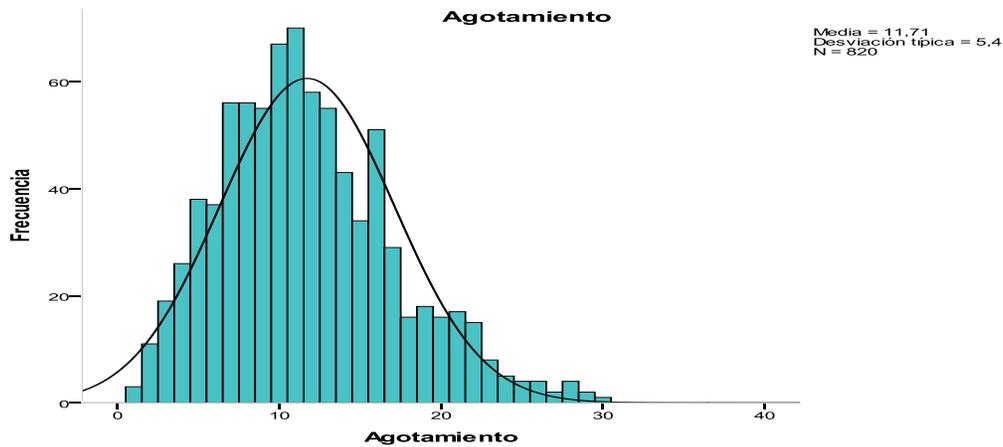
A pesar de que este valor podría considerarse relativamente bajo, se observa que la eliminación de este ítem disminuye el valor del alfa de la escala de 0.770 a 0.756, por lo que no parece recomendable hacerlo (tabla 19).

Tabla 20. Descriptivos estadísticos de la subescala de agotamiento

	Agotamiento
Media	11,71
Mediana	11,00
Moda	11
Desv. típ.	5,400
Varianza	29,155
Asimetría	0,591
Error típ. de asimetría	0,085
Curtosis	0,179
Error típ. de curtosis	0,171
Rango	29
Mínimo	1
Máximo	30

La tabla 20 presenta los estadísticos de la subescala de agotamiento, conformada por la suma total de los valores de los cinco ítems. Tal y como se observa, la media de esta subescala alcanza un valor de 11,71, con una desviación estándar de 5,4. Si se considera que el rango posible de esta subescala oscila teóricamente entre un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 35 puntos, esta media estaría indicando que la muestra examinada no parece reportarse particularmente agotada. Esto se confirma por lo que muestra la gráfica 2, que representa el histograma de la distribución de frecuencias de la subescala de agotamiento. Tal y como se observa, la escala muestra un corrimiento hacia la izquierda y una aglomeración de datos en

Vlores bajos de la escala. Por esta razón, la medida de la asimetría de la escala se caracteriza por ser positiva y significativa (0,591)¹.



Gráfica 2. Distribución de frecuencia de la dimensión de agotamiento

Por otro lado, el valor de la curtosis, caracterizada por ser positiva (0,179), muestra una distribución levemente leptocútica, con valores muy agrupados en torno a la tendencia central, sin que esto sea significativo (indicado por el hecho de que el cociente de la curtosis y su error típico son menores, en valor absoluto, que 2,0).

Tabla 21. Análisis de distribución de las subescala de agotamiento

Estadístico	Valor
Z de Kolmogorov-Smirnov	8,373
p	,000

Por último, tal y como se observa en la tabla 21, vale la pena mencionar que, consistentemente con los indicadores ya presentados, la distribución del agotamiento difiere,

¹ Para la valoración del coeficiente de asimetría se compara éste con el doble de su error típico. En este caso, el coeficiente de asimetría (x) es mayor que este valor (y), por lo que se considera que la curva es marcadamente asimétrica.

de forma significativa, de la distribución normal (KS=8,373, $p < 0.001$). Esto indicará la necesidad de utilizar pruebas no paramétricas en la comparación de los valores del agotamiento entre grupos.

- **Subescala de cinismo**

Esta subescala incluye un total de cuatro ítems. El análisis del nivel de confiabilidad de la escala muestra un buen nivel de consistencia, indicado por un valor del alfa de Cronbach de 0.718, por encima de 0,70, valor corrientemente aceptado a nivel internacional (Hair *et al.*, 1999), lo cual sugiere que los 4 ítems se encuentran estrechamente relacionado entre sí (tabla 22).

Tabla 22. Análisis de confiabilidad de la subescala de cinismo

Estadístico	Valores
Alfa de Cronbach	0,718
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,726
No. de ítems	4

Por otra parte, tal y como se presenta en la tabla 22, el análisis de correlación inter-elementos son superiores a 0,3 y la correlación ítem total corregida son, relativamente altas, positivas y mayores a 0,5 (Netemeyer, Bearden & Sharman, 2003), a excepción de los ítems Cin_2_13 y Cin_3_27.

Tabla 23. Tabla matriz de correlación interelemento y correlación elemento total corregida de la subescala de cinismo

Ítems de la subescala de cinismo	Matriz de correlaciones interelementos				Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
	Cin_1_4	Cin_2_13	Cin_3_27	Cin_4_33			
Cin_1_4: Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles	1,00	0,369	0,386	0,406	0,494	0,248	0,681
Cin_2_13: Dudo de la importancia y valor de mis estudios		1,000	0,326	0,334	0,418	0,190	0,705
Cin_3_27 :He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad			1,000	0,570	0,581	0,364	0,608

Cin_4_33: He perdido entusiasmo por mi carrera	1,000	0,591	0,377	0,606
--	-------	-------	-------	-------

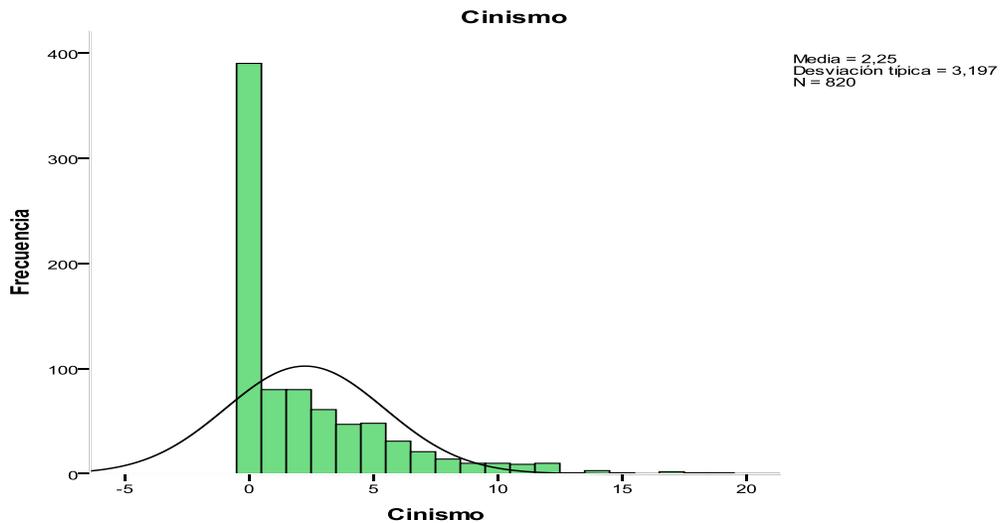
A pesar de que este valor podría considerarse relativamente bajo, se observa que la eliminación de este ítem disminuye el valor del alfa de la escala de 0,718 a 0,681 - 0,705, por lo que no parece recomendable hacerlo (tabla 23).

Tabla 24. Descriptivos estadísticos de la subescala de cinismo

	Cinismo
Media	2,18
Mediana	1,00
Moda	0
Desv. típ.	3,190
Varianza	10,177
Asimetría	1,932
Error típ. de asimetría	,085
Curtosis	4,020
Error típ. de curtosis	,171
Rango	19
Mínimo	0
Máximo	19

La tabla 24 presenta los estadísticos de la subescala de cinismo, conformada por la suma total de los valores de los cuatro ítems. Tal y como se observa, la media de esta subescala alcanza un valor de 2.18 con una desviación estándar de 3.190. Si se considera que el rango posible de esta subescala oscila teóricamente entre un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 24 puntos, esta media estaría indicando que la muestra examinada no parece encontrarse con una actitud de indiferencia, de autosabotaje y de distanciamiento frente a los estudios. Esto se ve confirmado por lo que muestra la gráfica 3, que representa el histograma de la distribución de frecuencias de la subescala de cinismo. Tal y como se observa, la escala

muestra una aglomeración hacia la izquierda y un corrimiento de datos de datos en los valores bajos de la escala. Por esta razón, la medida de la asimetría de la escala se caracteriza por ser positiva y significativa $(1,932)^2$.



Gráfica 3. . Distribución de frecuencias de la dimensión de cinismo

En este caso, el “efecto piso” muestra de manera clara que son muy escasos los comportamientos que expresan alto cinismo en la muestra. Además, la asimetría $(1,932)$ se caracteriza por ser positiva, debido a que los valores se encuentran disperso por debajo de la media y la curtosis es positiva $(4,020)$, ya que la curva tiende a ser extremadamente puntiaguda y leptocúrtica (gráfica 3).

Tabla 25. Análisis de distribución de las subescala de cinismo

² Para la valoración del coeficiente de asimetría se compara éste con el doble de su error típico. En este caso, el coeficiente de asimetría (x) es mayor que este valor (y), por lo que se considera que la curva es marcadamente asimétrica.

Estadístico	Valor
Z de Kolmogorov-Smirnov	15,287
p	,000

Por último, tal y como se observa en la tabla 25, vale la pena mencionar que, consistentemente con los indicadores ya presentados, la distribución del agotamiento difiere, de forma significativa, de la distribución normal (KS=15,287, $p < 0.001$). Esto indicará la necesidad de utilizar pruebas no paramétricas en la comparación de los valores del agotamiento entre grupos.

- **Subescala de ineficacia académica**

Esta subescala incluye un total de cinco ítems. El análisis del nivel de confiabilidad de la escala indica un valor del alfa de Cronbach de 0,819, por encima de 0,70, valor corrientemente aceptado a nivel internacional (Hair *et al.*, 1999), lo cual sugiere que los 5 ítems se encuentran estrechamente relacionados entre sí (tabla 26).

Tabla 26. Análisis de confiabilidad de la subescala de ineficacia académica

Estadístico	Valores
Alfa de Cronbach	0,780
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,819
No. de ítems	6

Tal y como se presenta en la tabla 26, el análisis de los valores de la correlación interelemento son superiores a 0,3 y el análisis de los ítems de esta escala, por su parte, muestra valores positivos y moderadamente altos en las correlaciones ítem-total corregidas, que superan el valor de 0,5 (Netemeyer, Bearden & Sharman, 2003) en todos los casos, a excepción del ítem Efic_6_35, en el que el valor de esta correlación apenas alcanza 1,78 y la correlación múltiple corregida son inferiores a 0,3.

Tabla 27. Tabla matriz de correlación interelemento y correlación elemento total corregida de la subescala de ineficacia académica

Matriz de correlaciones interelementos	Correlación	Correla	Alfa de
--	-------------	---------	---------

	Efi_1_5	Efi_2_7	Efi_3_9	Efi_4_10	Efi_5_15	Efi_6_35	elemen-total corregida	ción múltiple	si se elimina
Efi_1_5: Puedo resolver ...*	1,000	,461	,492	,423	,477	,127	,578	,352	,735
Efi_2_7: Creo que contribuyo ...		1,000	,538	,415	,552	,120	,615	,421	,724
Efi_3_9: En mi opinión ...			1,000	,513	,492	,179	,658	,447	,715
Efi_4_10: Me estimula...				1,000	,402	,158	,551	,326	,742
Efi_5_15: Durante las clases, tengo la seguridad...					1,000	,101	,597	,398	,729
Efi_6_35: He aprendido muchas						1,000	,178	,039	,819

*Estos ítems de la subescala de eficacia académica se encuentran contruidos de manera positiva, pero en esta investigación fueron invertidos para mantener el sentido negativo de las demás subescalas del instrumento del MBI SS.

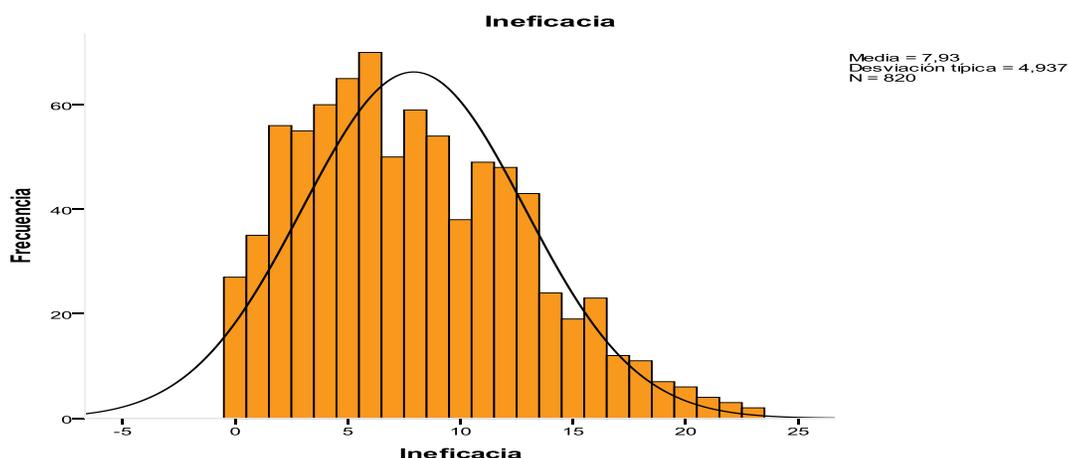
Tal cual como se presenta en la tabla 27, se observa que la eliminación de este ítem aumenta el valor del alfa de la escala, por lo tanto, de 0,780 pasa a 0,819, por lo que parece recomendable hacerlo. En consecuencia, en adelante se tomarán solo 5 ítems para evaluar de manera consistente la percepción eficacia propia, percibida de los estudiantes frente a sus estudios (tabla 29).

La tabla 28 presenta los estadísticos de la subescala de ineficacia académica, conformada por la suma total de los valores de los cinco ítems

Tabla 28. Descriptivos estadísticos de la subescala de ineficacia académica

Ineficacia académica	
Media	7,93
Mediana	7,00
Moda	6
Desv. típ.	4,937
Varianza	24,369
Asimetría	0,511
Error típ. de asimetría	0,085
Curtosis	-0,321
Error típ. de curtosis	0,171
Rango	23
Mínimo	0
Máximo	23

. La gráfica 4 muestra que la media de esta subescala alcanza un valor de 7,93, con una desviación estándar de 4,937. Si se considera que el rango posible de esta subescala oscila teóricamente entre un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 30 puntos, esta media estaría indicando que la muestra examinada no parece reportar percepción de ineficacia académica. Esto se confirma por lo que muestra la gráfica 4, que representa el histograma de la distribución de frecuencias de la subescala de ineficacia académica.



Gráfica 4. Distribución de frecuencia de la dimensión de ineficacia académica

En este caso se observa, además, un fuerte “efecto piso”, indicado por el truncamiento de los datos en el rango inferior de la escala, que indica niveles muy bajos de ineficacia en la generalidad de la muestra. Además, la asimetría (0,511) se caracterizó por mostrar una fuerte y muy significativa desviación a la izquierda, y la curtosis muestra ser negativa, lo que indica una tendencia platicúrtica, con colas levemente más gruesas de lo esperado para una distribución normal (gráfica 4).

Tabla 29. Análisis de distribución de las subescala de agotamiento

Estadístico	Valor
Z de Kolmogorov-Smirnov	11,807
p	0,000

Por último, vale la pena mencionar que, consistentemente con los indicadores ya presentados, la distribución del agotamiento difiere, de forma significativa, de la distribución normal (KS=11,807, $p < 0.001$). Esto indicará la necesidad de utilizar pruebas no paramétricas en la comparación de los valores de ineficacia académica entre grupos (tabla 29).

- **Subescala de la escala total del MBI - SS**

El cálculo del Alfa Cronbach sobre los 14 ítems se elevó hasta 0,821, indicando un altísimo nivel de consistencia interna en el cuestionario, dado que el valor es superior a 0,70, tradicionalmente aceptado para este tipo de instrumento (Hair *et al.*, 1999).

Tabla 30. Análisis de confiabilidad de la escala total del síndrome de Burnout

	Burnout
Alfa de Cronbach	0,821
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,814
No. de ítems	14

Tal y como se presenta en la tabla 30, el análisis de los valores de la correlación de los ítems de esta escala, por su parte, muestra valores positivos y moderadamente altos en las correlaciones ítem-total corregidas, que superan el valor de 0,5 (Netemeyer, Bearden & Sharman, 2003) en todos los casos, a excepción de los ítems Ago_1_1, Ago_2_3, Ago3-20, Ago_4_22, Cin_2_13, Cin_3_27 Cin_1_4, Cin_4_33 Efi_5_15, Efi_4_10, sin embargo, al eliminar alguno de estos ítems bajaría el índice previamente hallado (0,821), por lo que no es recomendable hacerlo.

Tabla 31. Tabla matriz de correlación elemento total corregida de la escala del MBI - SS

	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ago_1_1: Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente “agotado”	,481	,345	,807
Ago_2_3: Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad	,439	,324	,810
Ago_3_20: Estudiar o ir a clases todo el día es un tensión para mi	,395	,238	,814
Ago_4_22: Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad	,344	,322	,819

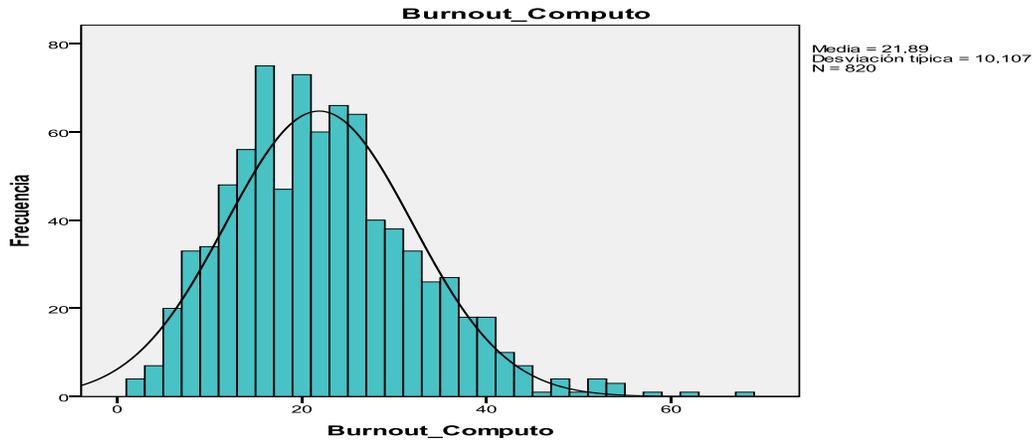
Ago_5_25: Estoy exhausto de tanto estudiar	,500	,392	,805
Cin_1_4: Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles	,428	,275	,813
Cin_2_13: Dudo de la importancia y valor de mis estudios	,368	,218	,815
Cin_3_27: He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad	,472	,392	,808
Cin_4_33: He perdido entusiasmo por mi carrera	,482	,399	,807
Efi_1_5: Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios	,511	,384	,805
Efi_2_7: Ceo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad	,518	,437	,804
Efi_3_9: En mi opinión, soy un buen estudiante	,517	,457	,805
Efi_4_10: Me estimula conseguir objetivos en mis estudios	,412	,340	,812
Efi_5_15: Durante las clases tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	,480	,406	,807

La tabla 31 presenta los estadísticos de la escala del MBI SS, conformada por la suma total de los valores de los catorce ítems.

Tabla 32. Descriptivos estadísticos del cuestionario MBI - SS

	Burnout
Media	21,89
Mediana	21,00
Moda	16
Desv. típ.	10,11
Varianza	102,15
Asimetría	0,644*
2*Error Típ. de asimetría	0,170
Curtosis	0,618
Error típ. de curtosis	0,171
Curtosis/Error típ. de curtosis	3,614*
Rango	65,00
Mínimo	2,00
Máximo	67,00

Tal y como se observa en la tabla 32, la media de esta escala alcanza un valor de 21,89, con una desviación estándar de 10,11. Si se considera que el rango posible de esta escala oscila teóricamente entre un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 84 puntos, esta media (21,89) estaría mostrando una clara tendencia de los datos hacia el rango inferior de la escala, que indica niveles relativamente bajos de *burnout* en la generalidad de la muestra.



Gráfica 5. Distribución de frecuencia del puntaje total de *burnout*

Tabla 33. Análisis de distribución de la escala total de MBI - SS

Estadístico	Valor
Kolmogorov-Smirnov	6,195
P	0,000

Consistentemente con los indicadores ya presentados en cada una de las subescalas del síndrome, las pruebas de normalidad de la escala general de burnout académico muestran que la distribución difiere de forma muy significativa de la distribución correspondiente a la curva normal (KS=6,195, $p < 0.001$) (tabla 33).

4.2.2 Relaciones entre las subescalas

Teniendo en cuenta que la consistencia es una condición necesaria más no suficiente para garantizar la validez estructural interna, se presenta la matriz de correlaciones de las puntuaciones de cada una de las escala de MBI - SS en la tabla 34.

Tabla 34. Correlaciones entre las escalas del MBI - SS

Escalas	Agotamiento	Cinismo	Ineficacia
Agotamiento	1,000		
Cinismo	,318**	1,000	
Ineficacia	,257**	,435**	1,000

** La correlación de Pearson es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación se llevó a cabo a partir de las puntuaciones directas de cada una de las variables que caracterizan al síndrome del burnout académico. Tal y como se observa, las correlaciones bivariadas son positivas y moderadamente altas, a excepción de la correlación entre agotamiento e ineficacia académica ($r=0.257$, $p<0.01$), que toma el menor de los valores. Estos resultados señalan una fuerte correlación entre los tres subescalas, es decir, a mayor agotamiento, mayor cinismo y mayor ineficacia académica.

Los resultados anteriores indicaron que en este estudio el nivel de confiabilidad de las tres subescalas resultó apropiado. A pesar de estos altos niveles de confiabilidad, el análisis de ítems permitió identificar una inconsistencia estadística en la escala de ineficacia académica que exigió la necesidad de eliminar uno de los ítems: “He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera académica”. A partir de esta modificación se favoreció una mejor consistencia de la subescala de ineficacia académica. Así mismo, el análisis de confiabilidad de la escala total del MBI - SS mostró niveles muy altos de consistencia (alfa de 0.821) y una situación de correlaciones ítem-total corregidas muy alta. Resultados similares a los obtenidos en población española en el estudio de Schaufeli & cols. (2002).

4.2.3 Análisis de validez factorial del cuestionario MBI (SS)

El AF exploratorio, con el método de componentes principales, para la escala del burnout académico, se realizó con 14 ítems. El índice de adecuación *KMO* del cuestionario alcanzó un puntaje superior a 0,7 y la prueba de esfericidad de Bartlett estuvo por debajo de 0,05, validando el procedimiento del análisis factorial ($KMO = 0,869$; muestra que es adecuado, y la prueba de *Bartlett*=3294,520; $p < 0,001$ muestra una alta diferencia entre la matriz de correlaciones y la matriz de identidad, es decir que todas las variables se correlacionan entre sí.). El análisis de comunalidades señala que a excepción de las preguntas Cin2_13 y Ago_4_22, todos los ítems de las diferentes escalas se encuentran por encima de 0,5, lo cual sugiere que la cantidad existente de varianza compartida entre variables en el análisis factorial es adecuada.

Tabla 35. Índice de comunalidad de la escala de burnout

	Inicial	Extracción
Ago_1_1: Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente “agotado”	1,000	,556
Ago_2_3: Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad	1,000	,559
Cin_1_4: Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles	1,000	,507
Cin_2_13: Dudo de la importancia y valor de mis estudios	1,000	,408
Ago_3_20: Estudiar o ir a clases todo el día es un tensión para mí	1,000	,463
Ago_4_22: Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad	1,000	,575
Cin_3_27: He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad	1,000	,615
Cin_4_33: He perdido entusiasmo por mi carrera	1,000	,608
Efi_1_5: Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios	1,000	,546
Efi_2_7: Creo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad	1,000	,623
Efi_3_9: En mi opinión, soy un buen estudiante	1,000	,639
Efi_4_10: Me estimula conseguir objetivos en mis estudios	1,000	,521
Efi_5_15: Durante las clases tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	1,000	,615

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Además, teniendo en cuenta que todas las variables se han agrupado en los distintos componentes, se hace un estudio de la matriz de factores con el fin de identificar la proporción de varianza con la que contribuye cada variable a la solución final (Hair *et al.*, 1999). El análisis identifica tres componentes que consiguen explicar un 55,797% de varianza total (tabla 35). Cada uno de los componentes principales generales permite evidenciar la estructura de las subescalas que hacen parte del cuestionario del burnout académico.

Tabla 36. Varianza total explicada de la escala del burnout

Component e	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,368	31,200	31,200	4,368	31,200	31,200	2,898	20,703	20,703
2	2,093	14,952	46,152	2,093	14,952	46,152	2,631	18,791	39,494
3	1,350	9,645	55,797	1,350	9,645	55,797	2,283	16,304	55,797

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Al analizar la matriz de componentes rotados se puede observar que los componentes tienen un valor propio mayor de 1 y las preguntas tienen una carga factorial igual o superior a 0,50; además, las preguntas se relacionan conceptualmente con cada una de las dimensiones que se ubican dentro de un determinado factor, y por último, las preguntas corresponden a una dimensión determinada que se caracteriza por más de tres ítems. Se observó que en el primer factor se ubican todos los ítems de ineficacia académica con una varianza explicada del 20,703; en el segundo componente se ubican todos los ítems de la dimensión de agotamiento, con una varianza de 18,791 y, por último, en el tercer componente se encuentran todos los ítems de la escala de cinismo, con una varianza explicada de 16,304 (tabla 37). El hecho de que la definición de los factores diferenciara con absoluta claridad las tres escalas en el interior del cuestionario muestra una enorme validez factorial del mismo. Por lo anterior, este análisis factorial es una fuerte evidencia de la validez factorial del cuestionario.

El modelo teórico propuesto para la estructura del MBI - SS fue probado por medio de un análisis factorial, y se obtuvo una discriminación perfecta de los ítems en factores ortogonales consistentes con las dimensiones originalmente propuestas. Así, este análisis arrojó tres factores

Tabla 37. Matriz de componentes rotados ^a de la escala del burnout académico

	Componente		
	1	2	3
Ago_1_1: Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente “agotado”	0,138	0,714	0,131
Ago_2_3: Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad	0,114	0,722	0,073
Ago_3_20: Estudiar o ir a clases todo el día es un tensión para mí	0,148	0,629	0,045
Ago_4_22: Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad	-	0,763	0,01
	0,033		
Ago_5_25: Estoy exhausto de tanto estudiar	0,024	0,716	0,297
Cin_1_4: Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles	0,194	0,085	0,685
Cin_2_13: Dudo de la importancia y valor de mis estudios	0,161	0,065	0,629
Cin_3_27: He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad	0,16	0,146	0,756

Cin_4_33: He perdido entusiasmo por mi carrera	0,182	0,144	0,758
Efi_1_5: Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios	0,693	0,125	0,226
Efi_2_7: Creo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad	0,764	0,147	0,128
Efi_3_9: En mi opinión, soy un buen estudiante	0,768	0,077	0,199
Efi_4_10: Me estimula conseguir objetivos en mis estudios	0,687	-0,03	0,217
Efi_5_15: Durante las clases tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	0,771	0,119	0,078

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

. El primero incluye los ítems correspondientes a la dimensión de ineficacia académica (dudas sobre la propia capacidad para realizar los trabajos académicos); el segundo incluye todos los ítems que indican la sensación de no poder dar más de sí mismo (agotamiento); el tercero incluye la totalidad de los ítems que indican las actitudes de desinterés, autosabotaje frente a las actividades académicas y de desvalorización del estudio (cinismo). Esta perfecta discriminación de los ítems indica una altísima validez factorial en el instrumento, y podría ser también considerado como un indicador de validez de constructo.

4.2.4 Versión final de las escalas en términos de categorías ordenadas

Las subescalas examinadas hasta este punto fueron construidas sobre la suma simple de los ítems que las componen. En la medida en que cada una de las subescalas tiene un número diferente de ítems, la suma simple de los ítems conduce a la subvaloración, o supervaloración, de algunas dimensiones. Para evitar este efecto, y con el fin de producir resultados en términos de categorías ordenadas que permitieran una interpretación objetiva y equilibrada de los resultados, se procedió a la ordinalización de las escalas numéricas en variables de tres valores: bajo, medio y alto. Para hacerlo se tomaron los puntos correspondientes al rango teórico de cada una de las subescalas. De esta forma, los valores ordinales quedaron definidos, como se presenta en la tabla 38.

Tabla 38. Dimensiones del MBI-SS, opciones de respuestas y criterio de medida del burnout académico

Dimensiones	No. de ítems	Valor mínimo	Valor/ Máximo	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Agotamiento	5	0	30	0 – 10	11 - 20	21 - 30

Cinismo	4	0	24	0 – 8	9- 16	17- 24
Ineficacia Académica	5	0	30	0 – 10	11 - 20	21 - 30

Con la finalidad de identificar los sujetos que se encuentran afectados por el síndrome, y dado que las dimensiones del instrumento (MBI-SS) son independientes (es decir, que altas puntuaciones en una dimensión no conllevan necesariamente altas puntuaciones en las otras dimensiones), se decidió construir una nueva escala de categorías ordinales que combinara los resultados de las tres subescalas del MBI – SS.

Tabla 39. Valores de la suma simples y categorías de afectación para el burnout académico

Categorías	Valor	Característica	Definición Operacional
Sin burnout	3,00	Puntuaciones de niveles bajos en todas las dimensiones componentes	No se observa compromiso de estrés en los estudiantes universitarios.
Leve	4,00	Puntuaciones entre niveles bajos y medios en las tres dimensiones	Presencia de niveles de estrés considerados como normales y no afecta el funcionamiento académico del estudiante
Moderado	5,00	Puntuaciones de niveles medios en las dimensiones de cinismo e ineficacia académica y nivel alto en agotamiento	Presencia de agotamiento físico y mental y tendencia a tener una actitud de autocrítica y autosabotaje frente a las actividades académicas y a dudas acerca de competencia al resolver las situaciones propias del proceso aprendizaje
Alto	6,00	Puntuaciones altas en agotamiento e ineficacia académica y nivel medio en cinismo.	Presencia de agotamiento físico y mental, y de sentimiento de incompetencia como estudiantes, además de una tendencia a tener una actitud negativa y de autosabotaje e indiferencia acerca las actividades académicas.
Clínico	7,00	Puntuaciones de niveles altos en las tres dimensiones del burnout académico	Presencia de agotamiento físico y mental, acompañado de sentimiento de incompetencia y de una actitud negativa y de autosabotaje e indiferencia acerca las actividades académicas.

. Para hacerlo se procedió a la suma simple de las categorías ordinales ya presentadas (tabla 39). Tal y como se observa en la tabla 39, esta suma permitió saber dónde estaban los niveles bajos, medios o altos de cada una de las dimensiones, las cuales se categorizaron de la siguiente manera:

1. **Sin burnout:** Se consideró que una persona no muestra ninguna señal de estrés cuando presenta niveles bajos en las tres dimensiones.

2. ***Burnout leve***: se presenta cuando en al menos una de las dimensiones se encuentran niveles moderados, mientras que las dos restantes siguen presentando niveles bajos.
3. ***Burnout moderado***: muestra una tendencia media en al menos dos dimensiones.
4. ***Burnout alto***: muestra niveles altos en una dimensión.
5. ***Burnout clínico***: se presenta cuando en las tres dimensiones sus niveles son altos.

Los criterios establecidos en esta investigación difieren de los utilizados en otros estudios que han recurrido a la determinación del síndrome utilizando criterios estadísticos *ad hoc* ligados a la muestra particular del estudio: por ejemplo, el uso de una o media desviación estándar alrededor de la media, o el uso de un número de percentiles predeterminados (el tercil o el cuartil superior son los más frecuentes), lo cual sesga la aparición del síndrome en la muestra, sin que esto sea necesariamente cierto, y genera falsos positivos. Para superar esta dificultad, en esta investigación se establecieron indicadores que permiten identificar los sujetos que se encuentren afectados por el síndrome, de acuerdo con el valor teórico de las escalas y no de la muestra estudiada.

4.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En síntesis, el principal objetivo de este estudio fue establecer la confiabilidad, entendida como la medida de la consistencia interna, y la validez factorial del cuestionario del *Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)* de Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002) para la población universitaria del área de la salud en Barranquilla (Colombia). Se destacan que el instrumento del MBI-SS utilizado en los estudios de esta investigación se adaptó y se comportó de manera satisfactoria y consistente con otros estudios realizados de validación y análisis de características métricas del mismo, lo que indica su adecuación para la

identificación y medición del burnout académico en la población de estudiantes universitarios en el contexto colombiano.

El análisis estadístico sugiere que la tendencia central y la variabilidad de las subescalas como de la escala total del MBI SS se caracterizan por tener una distribución de frecuencias que no se corresponde con la curva normal. En general, se observa un comportamiento asimétrico con tendencia a agrupar los datos en los valores inferiores de la escala, y muy especialmente en las subescalas de ineficacia y cinismo. Consistentemente con ello, las pruebas de normalidad indicaron que la distribución difiere de forma significativa de la campana gaussiana.

Por otra parte, en cuanto a la estructura metodológica del instrumento del MBI SS, en esta investigación, los ítems de la subescala de eficacia académica que se encuentran contruidos de manera positiva fueron invertidos para mantener el sentido negativo de las subescalas de agotamiento y cinismo, lo cual garantizó obtener una adecuada sensibilidad del instrumento del MBI-SS.

La fiabilidad tanto de las subescalas del MBI - SS como de la escala total obtuvieron un alto grado de consistencia entre los diferentes ítems del constructo estudiado, lo cual refleja que los ítems que conforman la escala, están estrechamente relacionados entre sí, este dato fue corroborado a partir de la correlación ítem-total y la correlación ítem-ítem. Es importante señalar que el nivel de sensibilidad tanto de la escala total del MBI - SS como de la subescala de eficacia académica mejoró al eliminar el ítem Efic_6_35. Por lo tanto, en esta investigación se tuvieron en cuenta 14 ítems para la identificación del síndrome de burnout.

Desde un análisis preliminar, el análisis de las medias de las subescalas y de la escala del MBI - SS permite anticipar que entre los reactivos que evalúan cada una de las subescalas del síndrome, los de agotamiento fueron los que obtuvieron mayor grado de presencia en los estudiantes universitarios, y las de cinismo e ineficacia académica se encuentra en menor grado. En consecuencia, la presencia del síndrome de burnout en la población examinada será más bien baja, lo cual se expondrá de manera detallada en el siguiente capítulo.

El modelo teórico propuesto para la estructura del MBI-SS fue probado por medio de un análisis factorial, y se obtuvo una discriminación perfecta de los tres factores. El primero incluye los ítems correspondientes a la dimensión de ineficacia académica; el segundo, agotamiento; y el tercero incluye cinismo. Esta perfecta discriminación de los ítems indica una altísima validez factorial en el instrumento.

Desde esta perspectiva se asume que la identificación del síndrome de burnout debe ir más allá de la identificación por separado de cada una de las subescalas, como un proceso de estrés de tipo tridimensional, caracterizado por niveles alto de agotamiento, de cinismo y de ineficacia académica. Desde esta perspectiva, se establecieron criterios propios para la identificación del nivel de afectación del burnout; para esto, en esta investigación se definieron indicadores objetivos de del síndrome, mediante el establecimiento de puntos de corte con rangos iguales para cada una de las escalas que comprende el instrumento utilizado, y que permiten reconocer los sujetos que se encuentren afectados por el síndrome, de conformidad con el valor teórico de las escalas y no de la muestra estudiada. De acuerdo con lo anterior, se realiza un aporte al estudio del síndrome de burnout en estudiantes universitarios, al establecer criterios de identificación y categorización del nivel del síndrome. Esto permite ubicar de manera más clara y objetiva el nivel de afectación del sujeto frente al estrés académico, lo cual puede ser, a su vez, aplicado a otros ámbitos de estudio del síndrome.

CAPITULO V. PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Este capítulo se orienta a establecer la prevalencia del síndrome de burnout académico y el efecto diferenciador que tienen las variables de género y académicas en este y en sus dimensiones en estudiantes universitarios.

5.1 PROCEDIMIENTO

Para establecer la prevalencia del burnout académico se procedió inicialmente a su identificación diagnóstica. Como se explica de forma detallada previamente en el apartado correspondiente del capítulo general del método, se determinaron puntos de corte iguales según el valor teórico establecido para cada una de las escalas que conforman al MBI-SS. Posteriormente se procedió a generar una nueva variable para cada dimensión o escala que comprendía la sumatoria derivada de la recategorización previa. Este procedimiento nos permitió clasificar a los participantes según su nivel de puntuación –clínicamente significativo, alto, moderado y leve– en cada una de las dimensiones del síndrome (tabla 30).

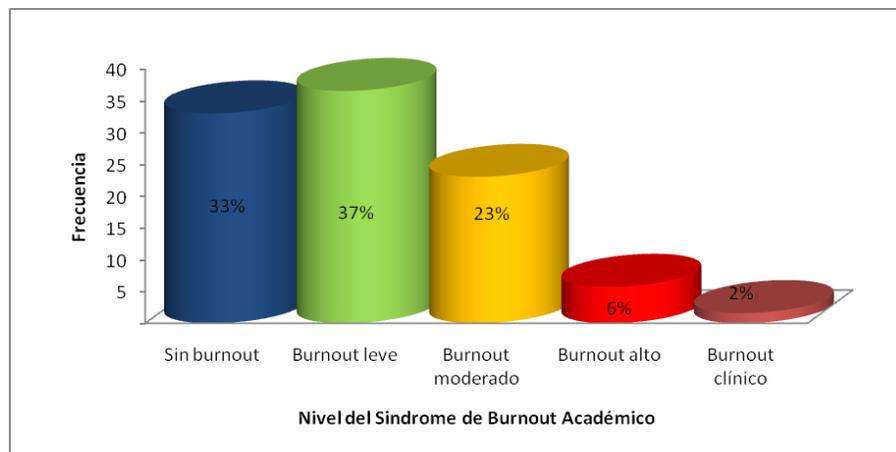
Tal cual, como se explicó en el apartado de procesamiento de los datos, para establecer el efecto diferenciador del género y programa académico en el síndrome se utilizaron, específicamente, la prueba no paramétrica de diferencias de medias de dos grupos (U de Mann-Whitney), la prueba para varias muestras independientes (Kruskall Wallis), para conocer diferencias significativas entre la carrera cursada en el síndrome y para dos muestras independientes (Chi cuadrado) para evaluar el grado de asociación existente entre dos variables categóricas independientes, debido que las variables de estudio tienen una distribución asimétrica. De acuerdo con lo anterior se estableció como variable dependiente

los puntajes de las escalas de los síndromes del burnout (variable ordinal) y como variables independientes se incluyeron las variables género y carrera cursada (nominales).

5.2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.2.1 Prevalencia del síndrome de burnout académico

Teniendo en cuenta que el burnout académico es definido como un síndrome tridimensional, caracterizado por la presencia de niveles altos en las dimensiones de agotamiento, de cinismo e ineficacia académica en un nivel alto, se consideró el *burnout* clínicamente significativo como la presencia de valores altos en las tres dimensiones que definen al síndrome del burnout académico. El *burnout* alto se estableció a partir de puntuaciones altas en las subescalas de agotamiento y de ineficacia académica y nivel medio de cinismo; el nivel moderado de *burnout* se consideró a partir de puntuaciones de niveles medios en las dimensiones de cinismo e ineficacia académica y nivel alto en agotamiento; el nivel bajo se estableció a partir de niveles entre bajos y medios en las tres dimensiones; por último, sin *burnout* es cuando se hallan niveles bajos en todas las dimensiones del síndrome. En esta línea de ideas, a continuación se describen los niveles del síndrome de burnout académico en los estudiantes del área de la salud, tal y como se observa en la gráfica 6 y en la tabla 40.



Gráfica 6. Niveles de *burnout*

La prevalencia del burnout académico en niveles clínicamente significativos se halló en el 2% de la muestra, seguido por el *burnout* en nivel alto (6%), el *burnout* moderado (23%), el nivel de *burnout* leve (37%), y por último, sin *burnout* (33%) (tabla 40).

Tabla 40. Prevalencia del síndrome de burnout

	Frecuencia	Porcentaje
Sin burnout	271	33
Burnout leve	300	37
Burnout moderado	189	23
Burnout alto	47	6
Burnout clínico	13	2
Total	820	100,0

Tal como se observa en la tabla 41 y de acuerdo con el grado de afectación de cada una de las subescalas del síndrome se puede identificar lo siguiente:

- **Agotamiento:** se halló que el 7,6% de los jóvenes manifiestan sensaciones físicas y mentales de agotamiento, el 47,6% experimentan indicios, el 44,9% poco agotamiento.

Tabla 41. Prevalencia de las dimensiones del síndrome de burnout

Dimensiones	Niveles					
	Bajos		Medio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
Agotamiento	368	44,9	390	47,6	62	7,6
Cinismo	758	92,4	58	7,1	4	0,5
Ineficacia académica	531	64,8	280	34,1	9	1,1

- **Cinismo:** el 0,5% de los estudiantes muestran una actitud negativa de indiferencia y autosabotaje por las actividades académicas, el 7,1% mantienen una actitud moderada y el 92,4% muestran algunos indicios de cinismo.
- **Ineficacia académica:** el 1,1% de la muestra se perciben como incompetentes como estudiantes, el 34,1% como ineficaces y el 64,8% como competentes ante las actividades académicas.

Los anteriores resultados muestran que a pesar de que el 33% de los estudiantes no presentaban el síndrome en sentido estricto, como se anotó arriba, se halló niveles medios que

motivan a reconocer la condición de estrés académico que regularmente experimentan los estudiantes, que en algún grado, por bajo que sea, se refleja en algunas de las dimensiones del *burnout*.

Al comparar el grado de afectación del síndrome con la reportada en estudios realizados en otros países con poblaciones afines se observa un menor nivel de afectación en nuestros estudiantes. Por ejemplo, presentan *burnout* el 45% de estudiantes de medicina en Minnesota (Dyrbye & Shanafelt, 2002), el 56,9% en estudiantes de posgrado y pregrado en Guadalajara (Bittar, 2008). Por su parte, Preciado y Vázquez (2010) encontraron en estudiantes mexicanos de odontología niveles altos en cada una de las dimensiones del síndrome, 27% en cansancio emocional, 37% de despersonalización y 50% en niveles bajos de realización personal.

Por otro lado, nuestros hallazgos indican una prevalencia similar a la encontrada en investigaciones realizadas en Colombia por Paredes y Sanabria (2008), quienes reportaron niveles medios del síndrome en el 12,6% de los residentes de especialidades médico-quirúrgicas de la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá). Guevara, Henao y Herrera (2004) afirman que de 105 médicos residentes y especialistas en el área clínica y quirúrgica de la ciudad de Cali, el 85,3% arrojaron una intensidad moderada y severa de *burnout*. En otro estudio, Pérez, *et al*, (2007) encontraron en estudiantes de internado de medicina en Barranquilla una prevalencia del síndrome en el 9,1%, mientras que sus dimensiones componenciales se distribuyeron en 41,8% de agotamiento emocional, 30,9% de despersonalización y 12,7% de baja realización personal. No obstante hay que recordar que los estudios en estudiantes del campo de la salud que tenemos como referencia para contrastar nuestros resultados comúnmente parten de la concepción del síndrome asistencial, es decir, como una crisis en la relación del estudiante con el paciente, lo cual determina la medición del síndrome desde una óptica particular, diferente de la nuestra. Sin embargo, se han tenido en cuenta por ser pocas las investigaciones disponibles para poder establecer contrastación y discusión de los hallazgos.

Desde la perspectiva del *burnout* académico se encuentran las investigaciones, ya mencionadas, de Salanova *et al*. (2004) realizadas en España con estudiantes de ciencias

jurídicas y económicas, en los que el 8% presentaban *burnout* prevalencia muy cercana a la encontrada en este estudio. Sin embargo, esta prevalencia difiere significativamente del 41,6% en estudiantes de psicología de Barranquilla reportada por Caballero, *et al* (2007).

Respecto a la proporción del síndrome de burnout académico, en este estudio se encontró que el 68% de los estudiantes presentó algún nivel de este, aunque solamente el 2% de la muestra lo presentó en un grado de afectación clínico y el 8% en niveles altos. A la anterior proporción le siguen los estudiantes con *burnout* en nivel moderado (23%), en nivel leve (37%) y en el nivel sin *burnout* (33%). Esto podría indicar que un número (60%) significativo de estudiantes podrían estar en riesgo de desarrollar el síndrome en pleno (altos niveles en las tres dimensiones: agotamiento, cinismo e ineficacia académica).

Los estudios siguientes que forman parte de esta investigación nos permiten discernir acerca de los factores de riesgo o protectores con los cuales puede estar asociado el hecho de que se escale hacia esos niveles elevados de *burnout* o no.

5.2.2 Relación con el género y variables académicas

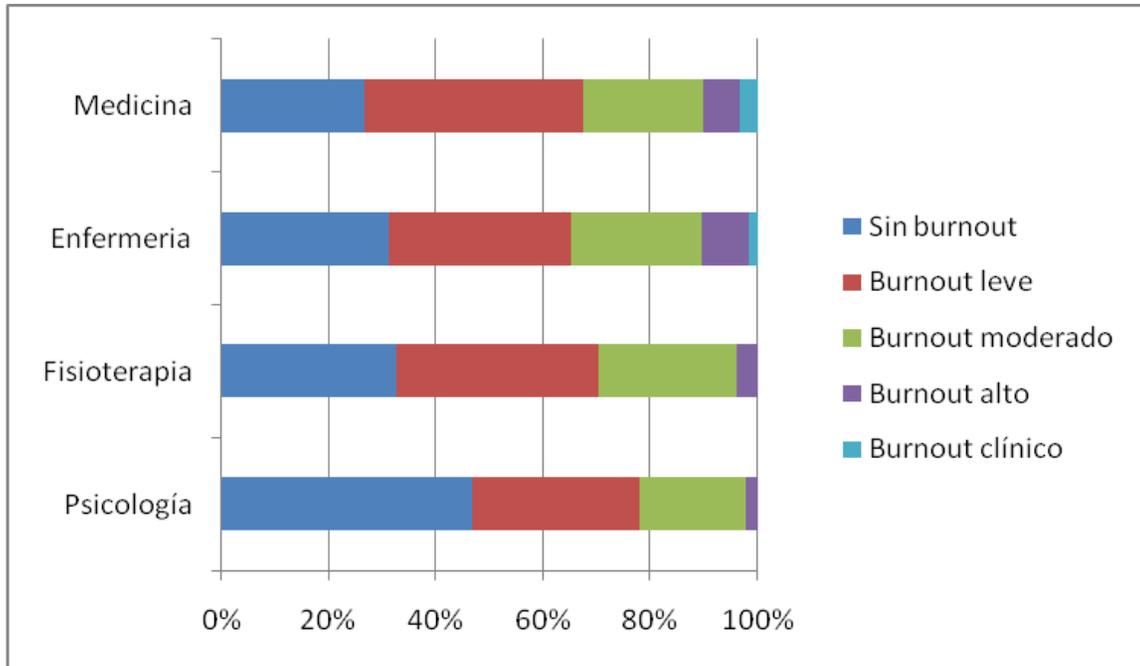
Con el objetivo de establecer el efecto diferenciador del género con la proporción del síndrome y de cada una de sus dimensiones se utilizó U de Mann-Whitney. A continuación se presentan los resultados:

Tabla 42. Relación del síndrome de burnout y sus dimensiones según el género

Variable	Categoría	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Burnout	Masculino	171	393,92	52655,000	-1,083	0,279
	Femenino	649	414,87			
Agotamiento	Masculino	171	392,75	52453,5	-1,104	0,27
	Femenino	649	415,18			
Cinismo	Masculino	171	427,77	52536,5	-1,139	0,26
	Femenino	649	405,95			
Ineficacia académica	Masculino	171	418,13	54184,5	-0,475	0,635
	Femenino	649	408,49			

Al analizar de manera detallada la tabla 42 se puede observar que no existe efecto diferenciador significativas en el grado de afectación del *burnout* con el género femenino y masculino ($Z=-1,083$; $p=0,279$). Al comparar la afectación de cada una de las subescalas del síndrome, en relación con el género, y de manera consistente con lo hallado en los resultados anteriormente descritos, se puede observar que no existe relación significativas en el grado en las subescalas de agotamiento ($Z=-1,104$; $p<0,27$), de cinismo ($Z=-1,139$; $p<0,26$) y de ineficacia académica ($Z=-0,475$; $p<0,635$) entre el género femenino y masculino. A pesar de ello, al analizar los rango promedio vale la pena señalar que los estudiantes de género masculino tienden a presentar mayor grado de cinismo y de ineficacia académica en comparación con el sexo femenino. Además, los estudiantes de género femenino presentan mayor grado agotamiento que el sexo masculino.

Si bien estos resultados no proporcionan la suficiente evidencia empírica que apoyan los resultados de diversos estudios que señalan mayor grado de proporción del síndrome en el género femenino en poblaciones de profesionales (Maslach & Jackson, 1981; Freudenberger y Nort, 1985), vale la pena señalar que el género femenino tiende a presentan mayor grado de afectación en agotamiento en comparación con el género masculino.



Chi cuadrado: 19,955p<0,001

Gráfica 7. Comparación del síndrome de burnout según la carrera cursada

De acuerdo con Ridder (2000), una explicación posible para estos resultados podría estar relacionada con las estrategias cognitivas que tienden a utilizar el género femenino a focalizar la atención en los peligros potenciales de la situación y, por lo tanto, son más reactivas a las situaciones estresantes que los hombres. No obstante, nuestros resultados difieren levemente de lo encontrado por Martínez y Márquez (2005), quienes señalan que los estudiantes hombres tienen a presentar rangos superiores en agotamiento y cinismo e inferiores en eficacia académica.

En cuanto al grado de asociación, según lo observado y lo esperado, entre el síndrome y de cada una de las subescalas del síndrome con el programa académico, a partir de nuestros resultados se puede establecer lo siguiente: en los estudiantes de psicología se encontró menor grado de asociación del síndrome. Con diferencia significativas, aparecen en primer nivel los estudiantes de medicina, en segundo nivel los estudiantes de enfermería, y muy cerca a los anteriores se ubican los de fisioterapia, es decir, de este grupo, los de medicina son los de mayores niveles de estrés (gráfica 7).

Tabla 43. Comparación síndrome de burnout según la carrera cursada

Carrera	N	Rango promedio	
		Grupo 1	Grupo 2
Medicina	288	437,89	
Enfermería	190	430,67	
a Fisioterapia	175	405,88	
a Psicología	167		345,15
Total		820	

a. Prueba de Kruskal-Wallis. b. Variable de agrupación: Carrera

Al analizar de manera detallada los resultados anteriores, a partir del resultado de la prueba de Kruskal-Wallis, tal como se observa en la tabla 43, no hay diferencias significativas entre los niveles de estrés entre los estudiantes de fisioterapia, enfermería y medicina; no obstante sí se halló diferencias entre estos programas con psicología.

Tabla 44. Comparación del burnout académico según los programas

Carrera	N	Rango promedio	Carrera	N	Rango promedio	U de Mann -Whitney	Z	Sig.
Psicología	167	191,86	Medicina	288	248,96	18012	-4,720	,000 *
	167	157,61	Enfermería	190	197,80	12292	-3,898	,000 *
	167	155,59	Fisioterapia	175	186,68	11955	-3,106	,002 *
Medicina	288	241,20	Enfermería	190	236,92	26886	-0,349	,127
	288	238,61	Fisioterapia	175	221,12	23229	-1,440	150
Enfermería	190	188,01	Fisioterapia	175	177,57	15674	-0,994	320

En concordancia con los resultados anteriormente presentados, se halló diferencias significativas en los niveles del síndrome, en relación con la carrera cursada, solamente entre los estudiantes de psicología ($Z=-4,72$; $p<0,000$) con medicina ($Z=-4,720$; $p<0,000$), enfermería ($Z=-3,898$; $p<0,000$) y fisioterapia ($Z=-3,106$; $p<0,002$) (tabla 44). Lo cual

evidencia que los estudiantes de medicina y fisioterapia muestran mayor grado de afectación del síndrome, y los estudiantes de psicología son los menos afectados.

Tabla 45. Comparación de cada una de las dimensiones síndrome de burnout según los programas académicos

	Carrera	N	Rango promedio	Carrera	N	Rango promedio	U Mann-Whitney	de Z	Sig.	
	Psicología	167	182	Medicina	288	254	16420	-5,7	0,000	*
			152	Enfermería	190	203	11311	-4,7	0,000	*
			153	Fisioterapia	175	189	11478	-3,4	0,001	*
Agotamiento	Medicina	288	241	Enfermería	190	238	27013	-,2	0,814	
			241	Fisioterapia	175	217	22645	-1,8	0,067	
	Enfermería	190	191	Fisioterapia	175	175	15196	-1,4	0,155	
Cinismo	Psicología	167	206	Medicina	288	241	20390	-2,9	0,004	*
			165	Enfermería	190	191	13504	-2,6	0,009	*
			169	Fisioterapia	175	174	14183	-,5	0,606	
			239	Enfermería	190	240	27270	-,1	0,949	
			243	Fisioterapia	175	214	22048	-2,4	0,017	*
	Enfermería	190	194	Fisioterapia	175	171	14578	-2,2	0,031	*
Ineficacia académica	Psicología	167	211	Medicina	288	238	21246	-2,1	0,038	*
			174	Enfermería	190	183	15025	-,9	0,387	
			167	Fisioterapia	175	176	13785	-,9	0,364	
			246	Enfermería	190	230	25608	-1,2	0,235	
	Enfermería	190	183	Fisioterapia	175	183	16617	,0	0,993	

Al analizar de manera independiente cada una de las subescalas del síndrome de burnout en relación con cada uno de los programas académicos se encontró, tal como se observa en la tabla 45, diferencias significativas básicamente en la subescala de agotamiento entre los estudiantes que estudian psicología con los de medicina ($Z=-5,7$; $p<0,000$), de fisioterapia ($Z=-1,104$; $p<0,000$) y de enfermería ($Z=-1,104$; $p<0,001$); y de cinismo, entre los estudiantes que estudian psicología con los estudiantes de medicina ($Z=-2,9$; $p<0,004$) y de enfermería ($Z=-2,6$; $p<0,009$). Es decir, los estudiantes de medicina, enfermería y fisioterapia presentan mayor agotamiento físico y mental, cansancio y elevado estrés por las actividades académicas. Por otra parte, de manera particular, los estudiantes de medicina y enfermería muestran en mayor nivel actitud negativa e indiferencia y autosabotaje frente a la actividad académica en comparación con los estudiantes de psicología.

Y por último, se hallaron diferencias significativas en la media de la variable de ineficacia académica entre los estudiantes de psicología y medicina ($Z=-2.1$; $p<0,038$), y los estudiantes de medicina son los que tienen mayor percepción autoeficacia académica. Estos resultados se acercan a los resultados de diversos estudios que muestran que los estudiantes del área de la salud, especialmente de las carreras de medicina y enfermería, podrían ser considerados como predictores o, en su defecto, como protectores, para el desarrollo del síndrome, en la medida que estos estudiantes no solamente se exponen a las exigencias propias del proceso de aprendizaje sino que también tienen que realizar prácticas asistenciales en diferentes semestres que los enfrentan al sufrimiento y al dolor de los pacientes.

5.2.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Respecto a la proporción del burnout académico, se encontró que el 68% de los estudiantes presentó algún nivel del síndrome, aunque solamente el 2% de la muestra lo presentó en un grado de afectación clínico y el 8% en niveles alto. A esta proporción le siguen los estudiantes con *burnout* en nivel moderado (23%), en nivel leve (37%) y sin *burnout* (33%). Esto podría indicar que un número (60%) significativo de estudiantes podrían estar en riesgo de desarrollar el síndrome en pleno (altos niveles en las tres dimensiones: agotamiento, cinismo e ineficacia académica).

Al identificar algunos factores de riesgo o protectores con los cuales puede estar asociado el hecho de que se escale hacia niveles elevados de burnout o no, se puede establecer que el género, a diferencia de lo que sugieren diferentes estudios (Maslach & Jackson, 1981; Freudenberger y Nort, 1985), no tiene un efecto diferenciador en la prevalencia del síndrome en los estudiantes universitarios del campo de la salud.

Por otra parte, se hallaron diferencias en las dimensiones de agotamiento y cinismo entre los estudiantes de las diferentes carreras estudiadas, los estudiantes de psicología presentaban menor agotamiento y cinismo en comparación con los estudiantes de medicina, enfermería y fisioterapia; así mismo, no obstante, de manera particular, los estudiantes de psicología tienen menor percepción de ineficacia que los de medicina. Los resultados también

mostraron que los estudiantes de medicina, fisioterapia y enfermería tienden a presentar mayor burnout académico que los que cursaban psicología.

Vemos que las carreras de medicina, enfermería y fisioterapia probablemente pueden ser buenos predictores para el desarrollo del agotamiento físico y mental, y en particular, medicina para el cinismo, a pesar de presentar mayor percepción de eficacia académica. Por otra parte, es importante resaltar las diferencias halladas en las subescalas y en la escala total del MBI-SS con respecto a las carreras de las áreas de la salud que han participado en este estudio, lo cual puede sugerir que las carreras de medicina, enfermería y fisioterapia son más exigentes que la de psicología. Esta exigencia puede estar asociada con una intensidad académica más alta, un proceso evaluativo más rigurosos frente al riesgo clínico de un paciente que es atendido, además de una mayor intensidad de horas de prácticas, en comparación con los estudiantes de psicología. Esto puede indicar que el instrumento MBI-SS posee un nivel de validez discriminante muy alto para las carreras de la salud.

Como se ve y se señaló en su momento, se hace difícil comparar la prevalencia del síndrome hallada con la de estudios realizados en estudiantes en otros países y en diferentes programas académicos. Existen dificultades metodológicas que limitan esta comparabilidad entre los diferentes estudios, y muy particularmente las relacionadas con el instrumento utilizado para el diagnóstico y con los criterios fijados para la medición del síndrome del burnout. Como han señalado Caballero, Hederich y Palacio (2010), la prevalencia del síndrome del burnout en el ámbito académico varía ampliamente, y esta variación depende de múltiples características del sujeto y sus diferentes entornos.

En conclusión, los resultados no solo establecen la prevalencia del burnout académico entre nuestros estudiantes del campo de la salud, sino que a la par establece distinciones entre niveles de la presencia del síndrome en ellos. Por otra parte, definitivamente, hay carreras que podrían asociarse a algunos indicadores de malestar emocional y estrés en comparación con otras (por lo menos dentro del campo de la salud), por lo que sugeriría que la variable “carrera” podría llegar a hacer un buen predictor o factor de riesgo o, en su defecto, protector para el desarrollo de niveles estrés crónico e insidioso y negativo, lo cual afecta el bienestar y la calidad de vida de los estudiantes.

CAPITULO VI. RELACIÓN *BURNOUT* - *ENGAGEMENT*: UN FACTOR CLARIFICADOR

Esta parte del trabajo tiene como objetivo explorar las relaciones entre el síndrome de burnout y el síndrome de engagement (síndrome de implicación) en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla. Inicialmente se describirán los procedimientos estadísticos utilizados para alcanzar el objetivo buscado, y posteriormente, el análisis multivariado y la discusión de los resultados. Para cumplir con esto, primeramente se presentarán los resultados del estudio exploratorio y luego los del estudio de profundización, para comparar y discutir las similitudes y diferencias halladas en los mismos.

6.1 PROCEDIMIENTO

La técnica estadística utilizada es conocida como Análisis de Correspondencias Múltiples (AC). El AC es una estrategia factorial diseñada para explorar y describir las asociaciones entre variables no métricas (ordinales y nominales), que posibilita obtener una visión global de la interdependencia de las variables objeto de estudio, ya que permite sintetizar la información de tales variables en un reducido número de ejes factoriales (Hederich & Camargo, 2000).

Tabla 46. Variables activas de los estudios exploratorios y de profundización

Variables Activas	VARIABLE	Modalidades
<i>Burnout</i>	Agotamiento	3
	Cinismo	3
	Ineficacia académica	3
ZONA CENTRAL		
<i>Engagement</i>	Absorción	3
	Dedicación	3
	Vigor	3

El método sugiere la agrupación de las variables en áreas temáticas, clasificadas, a su vez, en variables activas, que se presentan en la tabla 46, y que se tuvieron en cuenta en el estudio exploratorio y en el estudio profundización para la definición del factor.

Las variables activas, y en particular sus modalidades, son las que intervienen en la definición de los factores o dimensiones (anexo 3). Se han escogido las modalidades de las

variables del *burnout* y del *engagement* con el propósito de esclarecer la relación entre el burnout académico y el *engagement*, derivado del supuesto teórico que señala que las dimensiones centrales del *burnout* (agotamiento y cinismo) y del *engagement* (vigor y dedicación) se relacionan negativamente, hasta el punto de que algunos consideran al *burnout* como una erosión del *engagement* (González, *et al*, 2006; Martínez & Salanova, 2003; Manzano, 2002; Maslach *et al.*, 2001). Para llevar a cabo este propósito se decidió escoger las denominaciones del síndrome del burnout académico y del *engagement* como variables activas para la definición de los factores en el procesamiento de los datos.

A continuación se presentarán los análisis de las variables activas que definen los factores; para esto se iniciará con la presentación de los resultados del análisis del factor del estudio exploratorio, que se llevó a cabo en una muestra de 820 sujetos estudiantes del área de la salud de diferentes universidades de Barranquilla (Colombia), que permitirá explorar las relaciones de las denominaciones de las variables y del *engagement*. Seguidamente, con miras a establecer mayor nivel de argumentación de los resultados obtenidos en esta exploración, se presentarán los resultados del análisis del factor del estudio de profundización que permitió contrastar los resultados encontrados en ambos análisis. Este último análisis se llevó a cabo en una muestra de 243 estudiantes del área de la salud de una universidad privada de Barranquilla.

Posteriormente, en el marco de la relación entre burnout y *engagement* académicos, se describen y se discuten las configuraciones resultantes, sus asociaciones, indicadores de salud mental (depresión y ansiedad rasgo - estado) y estrategias de afrontamiento, lo cual se presentará en los capítulos subsiguiente. Las variables ilustrativas del estudio se presentaron en la tabla 16.

6.2 RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

6.2.1 Estudio exploratorio

Con la intención de avanzar en la caracterización particular del burnout académico en estudiantes universitarios del área de la salud de Barranquilla, este capítulo tiene como

objetivo explorar las relaciones del síndrome de burnout con el *engagement*. En la tabla 47 se presentan el histograma con 12 factores obtenidos en el análisis de correspondencias múltiples. Cada valor propio corresponde a la inercia explicada por cada factor que, como se aprecia en la misma tabla, va disminuyendo progresivamente de un factor a otro (anexo 4).

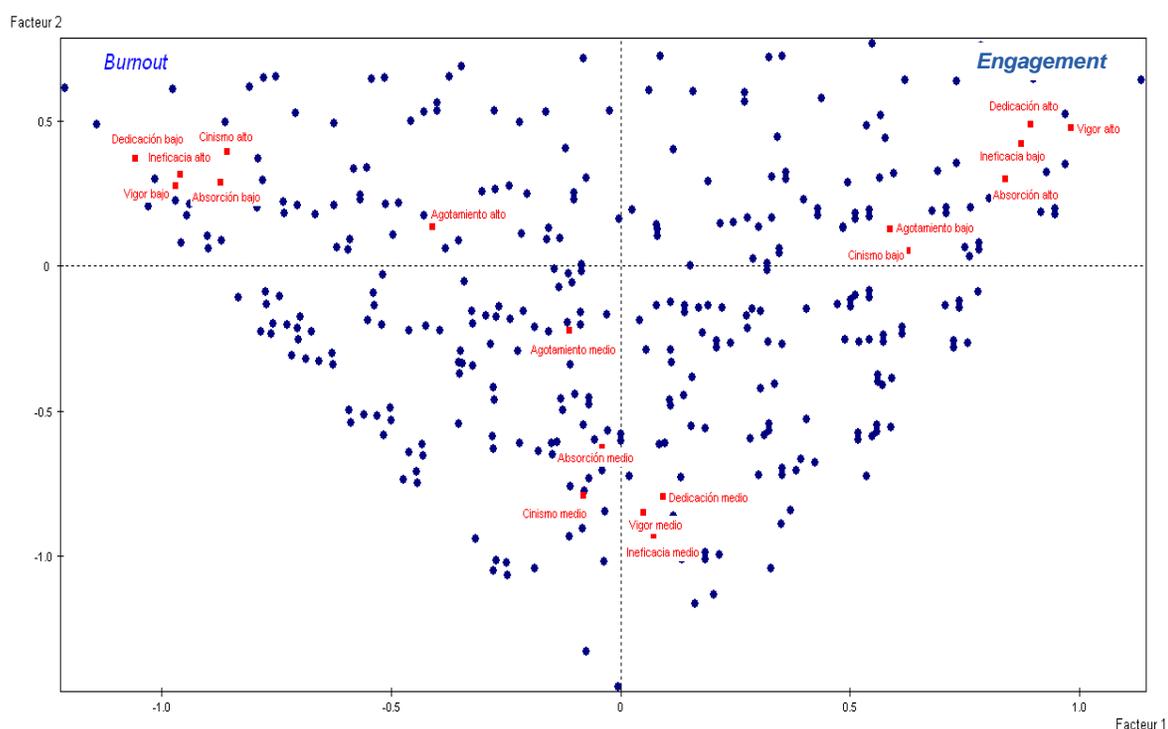
Tabla 47. Histograma de los autovalores de los primeros 12 factores del estudio exploratorio

Nº	Valor Propio	% Varianza	% Acumulado	
1	0,4965	24,83	24,83	*****
2	0,2340	11,70	36,53	*****
3	0,1784	8,92	45,44	*****
4	0,1721	8,60	54,05	*****
5	0,1642	8,21	62,26	*****
6	0,1497	7,48	69,74	*****
7	0,1484	7,42	77,16	*****
8	0,1323	6,61	83,77	*****
9	0,1076	5,83	89,15	*****
10	0,0813	4,06	93,22	*****
11	0,0770	3,85	97,06	*****
12	0,0587	2,94	100,00	*****

En principio, fueron analizados dos factores; al analizar estos dos factores del AC, en el primer factor se halló una mejor contribución de las modalidades más extremas (altas y bajas) de las variables activas, y el segundo factor muestra que las modalidades que más contribuyen a la construcción del segundo factor son, por un lado, los valores intermedios de las modalidades que configuraban el primer factor, en sus valores extremos, y por el otro lado, polariza los valores medios de los extremos (altos y bajos). La inclusión de los valores medios en uno de los extremos simplemente señala un factor que, artificialmente, ha incluido las modalidades faltantes en el primero, sin que ello contribuya en mayor medida a la interpretación de las relaciones. Así, y considerando el carácter ordinal de las variables incluidas, estos resultados señalan la pertinencia de considerar solo el primer factor y la posibilidad de ignorar el segundo para la interpretación.

- **Definición de los factores**

El primer factor es una dimensión con un valor propio de 0,4965 (tabla 48) y explica el 24,83% de la inercia y se polariza en la trayectoria de las diferentes modalidades del burnout y del engagement académicos. Las diferentes dimensiones de los síndromes contribuyen de manera general y de forma especialmente alta al primer factor de acuerdo con el peso de su contribución acumulada, del siguiente modo: en mayor grado, vigor, con 22,2; luego, dedicación, con 20,9; ineficacia académica, con 20,3; absorción, con 16,7; y con menores contribuciones, cinismo, con 14,4, y agotamiento, con 5,5 (anexo 4).



Gráfica 8. Caracterización del factor *Respuesta de los estudiantes ante el estrés* por las variables activas del estudio exploratorio

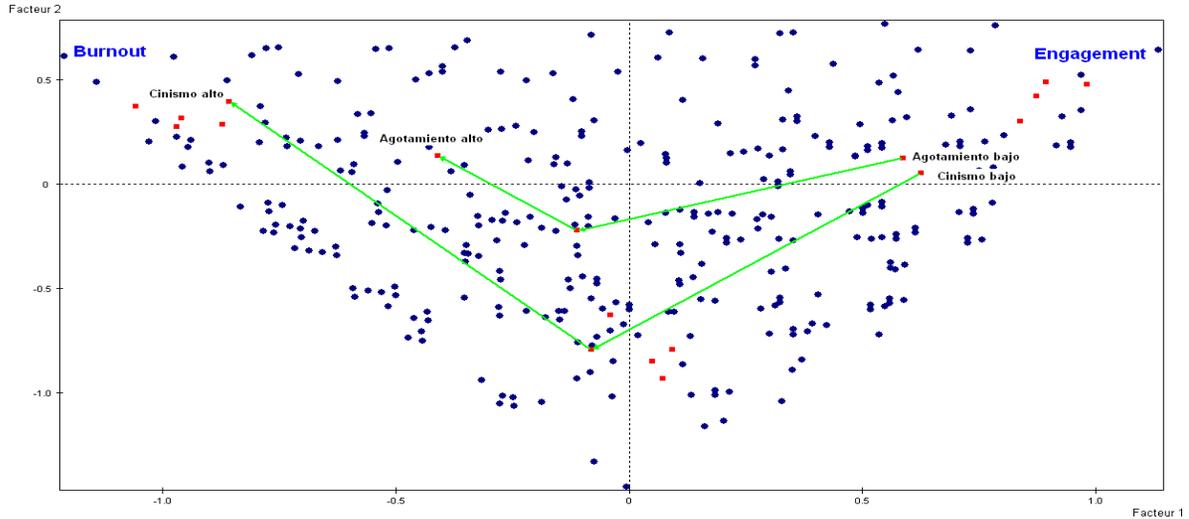
La característica más sobresaliente de este factor es el establecimiento de una oposición directa entre las modalidades de los síndromes. Y se encontró, por una parte, respuestas negativas (burnout académico) ante el estrés crónico de los sujetos y respuestas positivas de implicación frente a los estudios (engagement académico) (gráfica 8).

Tal y como se observa en la tabla 48, la caracterización del factor del primer estudio queda establecida de acuerdo con las variables activas del siguiente modo: en el extremo izquierdo de la gráfica 8 (polo negativo) se ubican niveles bajos de las modalidades de las dimensiones del *engagement*, junto con valores altos de *burnout*, y muy especialmente de ineficacia y cinismo. La contribución del agotamiento en este polo es bastante menor. En razón a esta configuración, esta dirección del primer factor puede ser denominada como “burnout”.

Tabla 48. Caracterización del factor uno del estudio exploratorio por las modalidades activas

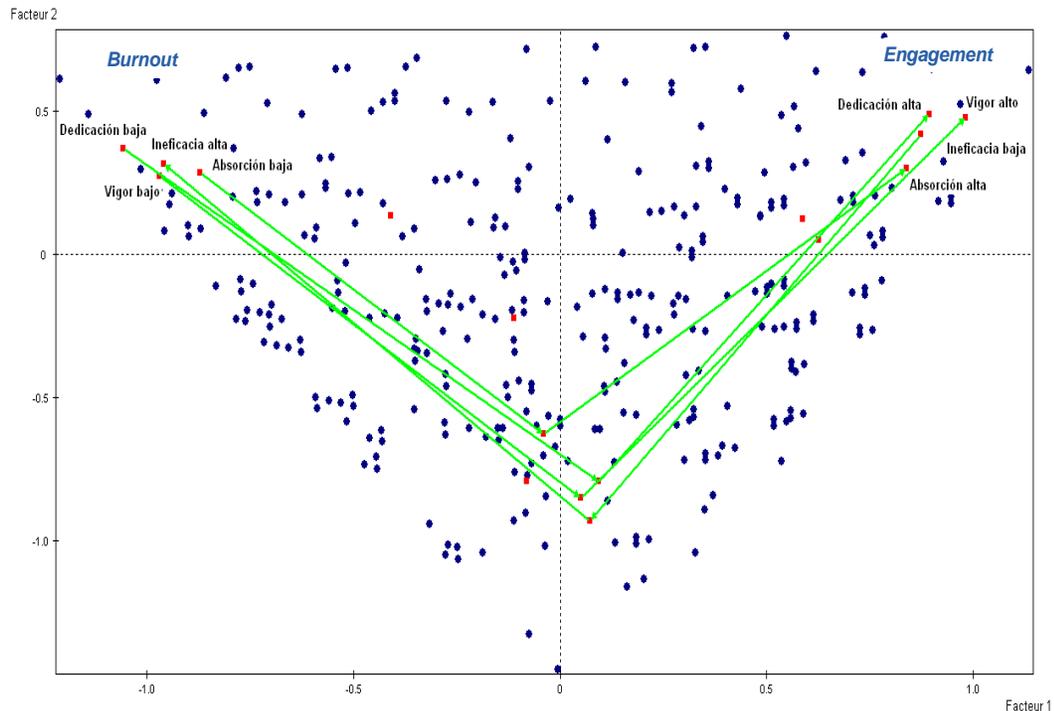
Valores-Test	Variable	Modalidad
-20,70	Vigor	Vigor bajo
-20,46	Dedicación	Dedicación baja
-20,25	Ineficacia	Ineficacia alta
-17,38	Absorción	Absorción baja
Z O N A C E N T R A L		
17,81	Absorción	Absorción alta
18,14	Dedicación	Dedicación alta
18,90	Ineficacia	Ineficacia baja
20,05	Vigor	Vigor alto

Por el contrario, en el extremo derecho (positivo) de la gráfica se hallan valores altos en las modalidades del *engagement* (vigor, absorción y dedicación) junto con valores bajos en las modalidades de *burnout*, con énfasis en ineficacia y cinismo, y en mucha menor medida de agotamiento. Esto señala la pertinencia de denominar esta dirección como “engagement” (tabla 48).



Gráfica 9. Ubicación del corazón del *burnout* en el plano factorial *respuesta de los estudiantes ante el estrés* del estudio exploratorio

Los resultados anteriores señalados generan la necesidad de aclarar la aparente ausencia de las variables “corazón” del *burnout* (agotamiento y cinismo) del plano factorial de las respuestas de los estudiantes ante el estrés. Dicho aspecto debe interpretarse como que la participación de las modalidades del agotamiento y cinismo tienen un peso relativo menor en comparación con las modalidades de las dimensiones del *engagement*, es decir, que el *engagement* termina configurando de manera central al plano factorial de las respuestas de los estudiantes ante el estrés. Sin embargo, una dimensión del síndrome, ineficacia académica, termina jugando un papel central en la comprensión de las variables nominales activas en el factor. Dicho de otra manera, la ineficacia termina jugando un papel importante en la comprensión de las respuestas de los estudiantes ante las demandas académicas (gráfica 9).



Gráfica 10. Ubicación de los polos positivos y negativos en el plano factorial *respuestas de los estudiantes ante el estrés* del estudio exploratorio

Al buscar esclarecer las relaciones entre las variables estudiadas a partir del Análisis de Correspondencia (AC), con base en la categorización decidida respecto al carácter activo de dichas variables, lo que inicialmente podemos observar es la configuración de un plano factorial consistente y con sentido, que define el papel de cada variable en relación con las otras. En esta dirección, en cuanto a la relación *burnout* y *engagement* (consideradas variables activas para el AC), podemos observar que aparecen prácticamente en una relación de oposición polar, que interpretamos como un continuo o dimensión única respecto de las posibles respuestas de los estudiantes universitarios en relación con los estresores durante sus estudios, el cual se caracteriza por dos modos o tendencias motivacionales generales, de implicación o no, ante los eventos académicos estresantes. Por esta razón, a este continuo o dimensión polar lo denominamos *respuestas de los estudiantes ante el estrés*.

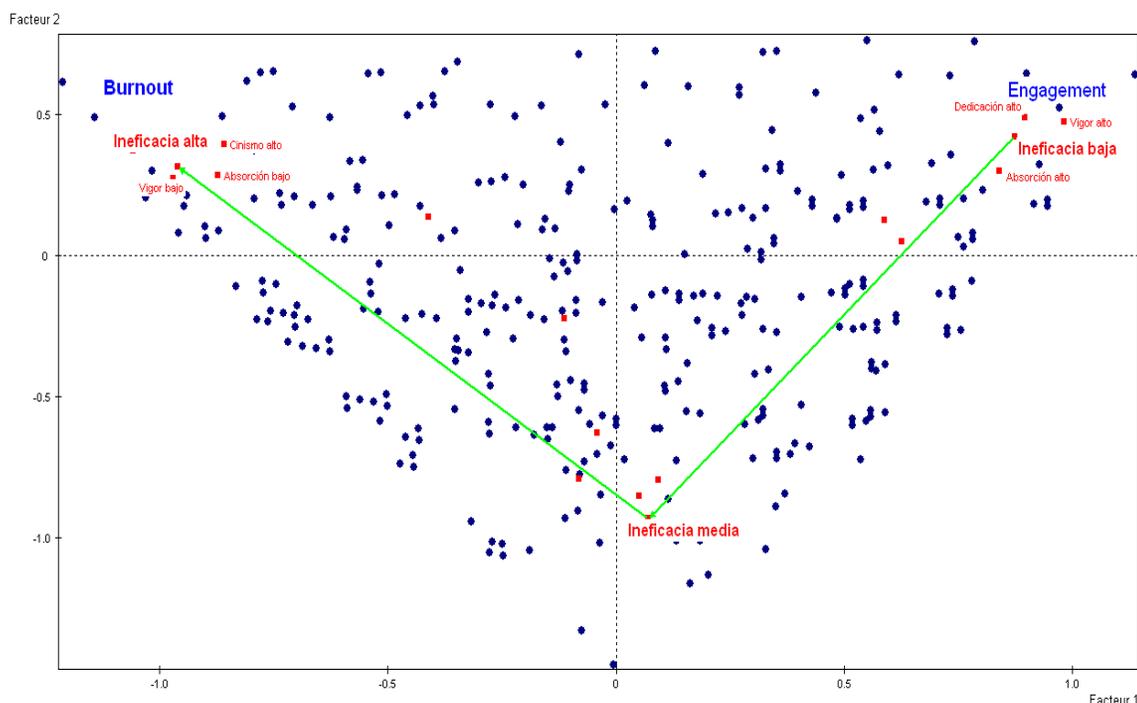
Precisando la caracterización de este continuo polar de *respuestas de los estudiantes ante el estrés*, vemos que su polo negativo está constituido por burnout académico, en el que

predominan bajos niveles de energía o de persistencia y esfuerzo ante los contratiempos y dificultades (vigor), junto con bajos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante los estudios (dedicación), además de niveles bajos de concentración y de felicidad durante el desempeño de las actividades académicas (absorción), lo cual se acompaña, por otra parte, de autopercepciones de incompetencia para afrontar las exigencias académicas. Caso contrario ocurre en el polo positivo del factor, constituido por *engagement* académico, en el que predominan los estados motivacionales positivos y persistentes, propios del *engagement*, junto con bajos niveles de incapacidad percibida para llevar a cabo las demandas académicas. En resumen, la *respuestas de los estudiantes universitarios ante el estrés* se caracteriza por una oposición directa entre niveles altos y bajos de *engagement* y por la presencia o ausencia de percepciones de ineficacia en los estudiantes.

Y, por otra parte, estos resultados son consistentes con la propuesta de Schaufeli y Bakker (2004), quienes señalan que las dimensiones centrales del *engagement* (vigor y dedicación) y del *burnout* (agotamiento y cinismo) se relacionan negativamente. En este sentido, la energía se torna en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en ineficacia. En síntesis, podemos considerar –de acuerdo con estos datos– que el *burnout* y el *engagement* corresponden a una misma dimensión o continuo modal de las respuestas posibles de los estudiantes ante el estrés, y no necesariamente a síndromes diferentes o discretos, lo que, por lo demás, es concurrente con lo sugerido por Schaufeli (2008) y Salanova *et al.* (2005). Por otra parte, estos resultados son consistentes con la propuesta de Schaufeli y Bakker (2004), quienes señalan que las dimensiones centrales del *engagement* (vigor y dedicación) y del *burnout* (agotamiento y cinismo) se relacionan negativamente.

Contrastar estos análisis con los modelos de desarrollo del *burnout* nos permite establecer que las dimensiones del burnout académico que predominan en nuestro contexto son las de ineficacia y cinismo; estas son las variables que tienen mayor peso en la caracterización de las respuestas del estrés crónico ante las actividades académicas, en tanto que el agotamiento tiene menor peso. Estos resultados van en contravía de los modelos tridimensional del MBI-HSS (Maslach, 1982), que propone que el síndrome inicia con la aparición de agotamiento emocional y que posteriormente aparece el cinismo (despersonalización), seguido, por último, por la baja realización personal en el trabajo; así

mismo, difieren del modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983), quienes proponen como síntoma inicial la despersonalización, pasando a la baja realización personal y posteriormente al agotamiento. Sin embargo, se confirman los planteamientos de Cherniss (1993) y los de Thompson (Page & Cooper, 1993), inspirados en los trabajos de Albert Bandura, que resaltan el papel de la autoeficacia del sujeto como un proceso cognitivo acerca de la propia capacidad percibida para hacer frente a los obstáculos y dificultades en la actividad académica y, por ende, en autorregulación del sujeto, en la determinación de la acción y en las reacciones emocionales que la acompañan.



Gráfica 11. Ubicación del corazón del *burnout* en el plano factorial *respuestas de los estudiantes ante el estrés del estudio exploratorio*

Estos hallazgos son consistentes con el papel modulador propuesto para la autoeficacia en el proceso de afrontar el estrés de los estudiantes universitarios (Salanova & cols., 2005; Salanova & cols., 2004; Schaufeli y cols., 2002), en la medida que altos niveles de autoeficacia disminuyen la experiencia del estrés, al favorecer una mayor sensación de competencia, la generación de metas propias, la movilización y encauzamiento de recursos para conseguirlas, con el necesario nivel de motivación, dedicación y persistencia en el tiempo

al llevar a cabo las actividades académicas (Ruinaudo, Chiecher & Donolo, 2003); mientras que la baja autoeficacia incrementa la valoración estresante de los eventos amenazantes y la dificultad para mantener la energía, que ayude a superar los obstáculos (Donna & Tamy, 2002).

Se resalta el papel central que juega la ineficacia académica en cada uno de los polos del factor, en el sentido de que la cualidad o grado de valoración de la propia capacidad ante los estudios puede determinar el esfuerzo o implicación que invierten los estudiantes en una actividad académica, así como su perseverancia ante los obstáculos (Bresó, 2008). Se entiende así que aparezcan bajos niveles de ineficacia percibida en los estudiantes, junto con altos valores de vigor, dedicación y absorción (*engagement*), en el polo positivo del factor, o entre los estudiantes implicados; y que cuando los estudiantes, por el contrario, dudan de su capacidad para afrontar las demandas académicas (altos niveles de ineficacia), entonces se encuentren, a su vez, puntajes negativos de *engagement* en ellos. Por consiguiente, bajos niveles de autoeficacia podrían ser buenos predictores del burnout académico. En otras palabras, y a riesgo de reiterar lo señalado arriba, los niveles de eficacia o ineficacia académica percibida de los estudiantes universitarios se asocian consistentemente con el tipo de respuesta ante los estudios, es decir, con el polo del *engagement*, cuando los estudiantes se perciben más competentes, o con el polo del *burnout*, cuando se perciben menos competentes para afrontar los eventos de la vida estudiantil.

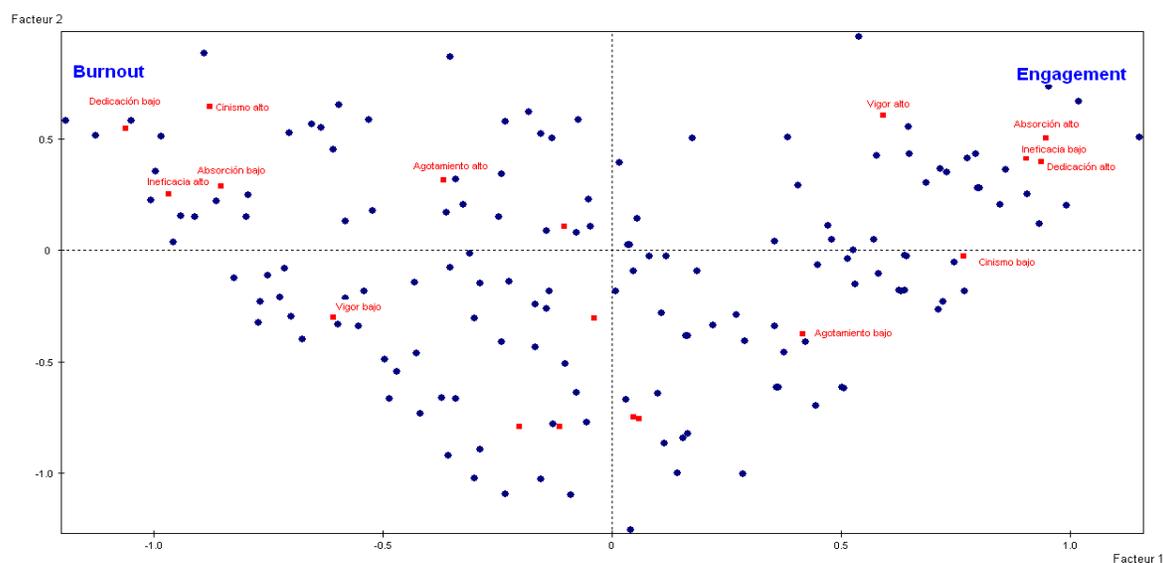
6.2.2 Estudio de profundización

Con el objetivo de confirmar la relación del *burnout* con del *engagement* académico, se tendrán en cuenta, al igual que en el estudio exploratorio, como variables ilustrativas, las modalidades del *burnout* (niveles altos de agotamiento, de cinismo y de ineficacia académica) y del *engagement* (niveles altos de absorción, vigor y dedicación), lo cual permitirá validar los elementos de argumentación previamente encontrados en el estudio exploratorio.

Tabla 49. Histograma de los autovalores de los primeros 12 factores del estudio profundización

Nº	Valor Propio	% Varianza	% Acumulado	
1	0,4373	21,87	21,87	*****
2	0,2498	12,49	34,36	*****
3	0,2075	10,38	44,73	*****
4	0,2015	10,07	54,80	*****
5	0,1690	8,45	63,26	*****
6	0,1490	7,45	70,70	*****
7	0,1390	6,54	77,25	*****
8	0,1209	6,04	83,29	*****
9	0,1147	5,73	89,03	****
10	0,0913	4,56	93,59	****
11	0,0708	3,54	97,13	***
12	0,0574	2,87	100,0	***

En el análisis del histograma, tal y como se observa en la tabla 49 y en la gráfica 12, al igual que en el exploratorio, se encontraron doce factores, de los cuales los 11 últimos ofrecían información redundante; estos fueron excluidos y, en consecuencia, para el análisis se seleccionó solamente el primer factor. En el estudio de profundización encontramos un factor destacable, con valores propios de 0,4373, que explica el 21,87% de la inercia, el cual se polariza en la trayectoria de las diferentes modalidades del burnout y del engagement académicos (anexo 5).



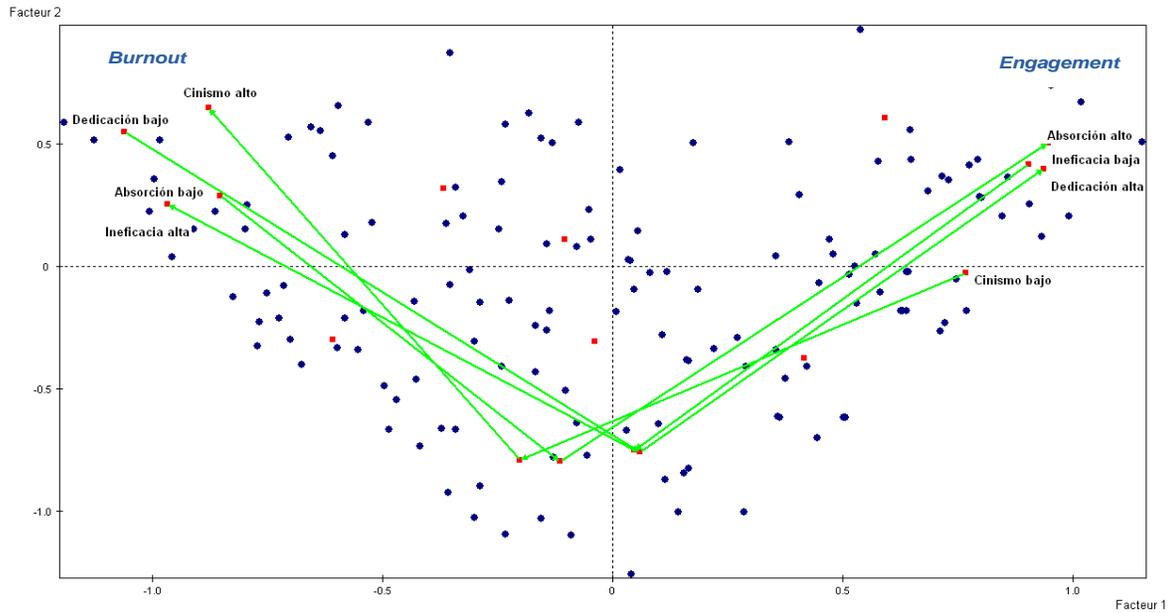
Gráfica 12. Caracterización del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés* por las variables activas del estudio de profundización

En este estudio, las diferentes modalidades de ambos síndromes contribuyen a la configuración de este factor; las modalidades que contribuyen de forma especialmente alta, de acuerdo con su contribución acumulada, son: en mayor grado, dedicación, con 23,5; luego, ineficacia académica, con 23,1; vigor, con 20,8, y cinismo, con 19,5; en menor grado se encuentra absorción, con 8,7, y agotamiento, con 4,3 (anexo 5).

Tabla 50. Caracterización del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés* por las variables activas del estudio profundización

Valores-Test	Variable	Modalidad
-10,85	Ineficacia académica	Alto
-10,82	Dedicación	Bajo
-9,38	Cinismo	Alto
-9,30	Absorción	Bajo
Z O N A C E N T R A L		
9,92	Dedicación	Alto
10,32	Ineficacia académica	Bajo
10,41	Cinismo	Bajo
10,51	Absorción	Alto

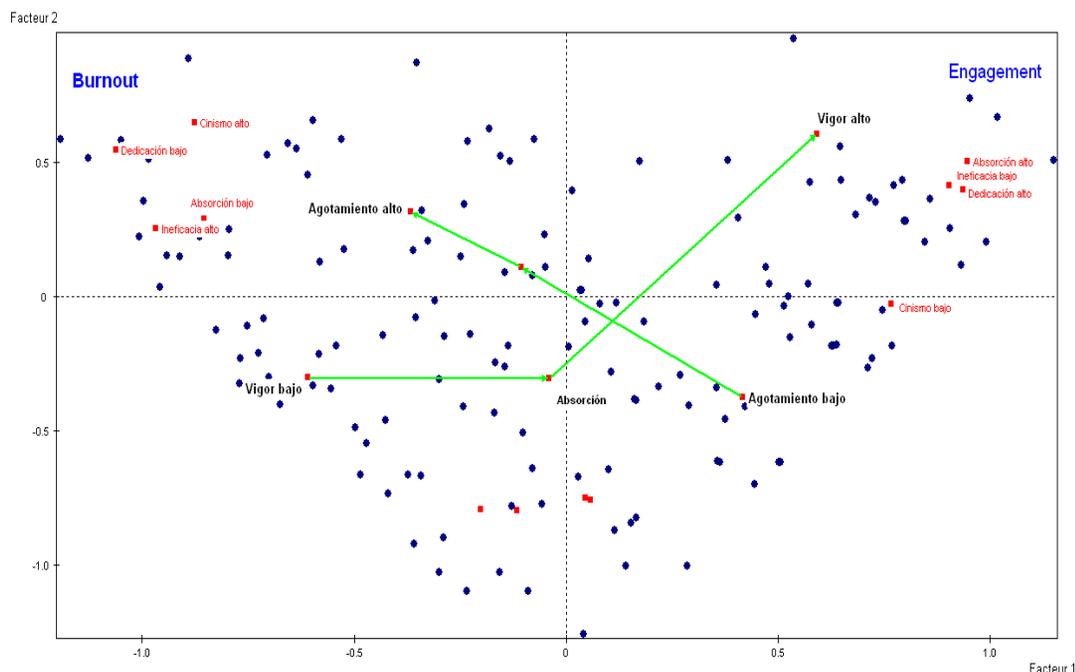
La caracterización del factor en este estudio queda establecida por las variables activas de la siguiente manera (gráfica 12):, anteriormente señaladas, y niveles bajos de ineficacia académica y de cinismo.



Gráfica 13. Trayectoria de las variables activas en el factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés* del estudio de profundización

En el polo izquierdo o del *burnout* se hallan niveles bajos de las dimensiones del *engagement* (dedicación y absorción), junto con valores altos de ineficacia académica y de cinismo; por el contrario, en el polo derecho o del *engagement* se hallan valores altos en las modalidades del *engagement*. De allí, en el sentido negativo, burnout académico, se ubican niveles bajos de las modalidades de las dimensiones del *engagement*, junto con valores altos de ineficacia académica, y en el sentido derecho, el *engagement*, se hallan valores altos en las modalidades del *engagement* y bajos en ineficacia.

Como se recordará, al igual que en el estudio exploratorio, al primer factor se le denominó *respuestas de los estudiantes ante el estrés*. Vemos que el polo negativo está constituido por burnout académico, en el que predominan bajos niveles de disfrute, concentración y felicidad (absorción) por las actividades académicas, junto con bajos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante los estudios (dedicación).



Gráfica 14. Trayectoria de las variables de agotamiento y vigor en el factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés*

Además de niveles bajos de energía y dedicación durante el desempeño de las actividades académicas (dedicación), lo cual se acompaña, por otra parte, de autopercepciones de incompetencia para afrontar las exigencias académicas. Caso contrario ocurre en el polo positivo del factor, constituido por engagement académico, en el que predominan los estados motivacionales positivos y persistentes, junto con bajos niveles de incapacidad percibida para llevar a cabo las demandas académicas. Los resultados anteriores señalados generan la necesidad de aclarar la aparente ausencia de las variables de agotamiento y de vigor del plano factorial de las *respuestas de los estudiantes ante el estrés*. Lo cual se debe a que dichas variables se ubican en el plano factorial con un peso relativo menor en comparación con las modalidades de las dimensiones de absorción y dedicación y de ineficacia académica y cinismo. Es decir, estas variables terminan ubicándose de manera central en el plano factorial de las respuestas de los estudiantes ante el estrés.

6.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Al buscar esclarecer las relaciones entre burnout y engagement académicos en los estudiantes participantes tanto en el estudio exploratorio y profundización, y a manera de síntesis, lo que inicialmente podemos observar es la configuración de un factor consistente y con sentido, que denominamos *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico*. Los resultados sugieren considerar las siguientes características respecto de la estructura subyacente y comportamiento de este factor:

a) El factor presenta una estructura subyacente *multidimensional* identificable y estable. En ambos estudios el factor mostró una evidente similitud en cuanto a la presencia de las mismas modalidades de las dimensiones del *burnout* y del *engagement* en su conformación a lo largo del plano factorial. Estos resultados señalan que principalmente las modalidades de las dimensiones del engagement académico, absorción y dedicación, terminan configurando de manera central el plano factorial de las *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* en el primer estudio, junto con las dimensiones del burnout académico, ineficacia académica y cinismo. Sin embargo, hay que decir que las dimensiones no mencionadas –vigor (del *engagement*), la cual tuvo un peso menor en la determinación del factor solo en el primer estudio, y el agotamiento (del *burnout*)– no obtuvieron un peso relevante en ninguno de los dos estudios. No obstante, el agotamiento no estaba ausente del plano factorial; de hecho se encontró en la trayectoria de las dimensiones centrales señaladas, pero con un peso relativo menor en la configuración del factor, en particular de sus polos, en comparación con las dimensiones principales señaladas.

En síntesis, el mantenimiento de las mismas dimensiones centrales identificadas en la configuración del factor (vigor, dedicación, ineficacia académica y cinismo) revela la estructura multidimensional subyacente del mismo, las cuales juegan un papel importante en la comprensión de las respuestas de los estudiantes universitarios de esta investigación ante las demandas académicas.

b) El factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* puede ser considerado como un *continuo* fenoménico, en el que se establece una relación de *oposición polar* de ambos síndromes, en tanto que los valores que asumen las dimensiones estructurales subyacentes varían a lo largo de ese continuo, hasta llegar a ser opuestos en los extremos o polos del factor, que corresponden, cada uno, y fenoménicamente hablando, al burnout académico (polo izquierdo) y al engagement académico (polo derecho). En otras palabras, este eje muestra una contraposición de los valores o modalidades de las dimensiones de ambos síndromes, lo cual se hace evidente en los extremos opuestos del factor. Así, el polo izquierdo del factor, negativo, o del burnout académico, queda definido principalmente por bajos niveles de las dimensiones centrales del *engagement* (dedicación y vigor) y por altos de ineficacia académica y cinismo. Este polo se caracteriza por las modalidades de las variables: bajos niveles de entusiasmo, disfrute e inmersión en la actividad (falta de absorción), además, falta entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante los estudios (falta de dedicación), y, a su vez, percepción de incompetencia ante las exigencias académicas (elevada ineficacia académica) y dudas acerca del valor del estudio, desinterés y autosabotaje ante las actividades académicas (elevado cinismo).

Caso opuesto del polo derecho, positivo o del engagement académico, en el que los bajos niveles de dedicación y vigor ahora son altos y los altos de ineficacia académica y cinismo son bajos. En los estudiantes ubicados en este polo predominan estados motivacionales positivos y persistentes de involucramiento en la actividad académica (alta absorción y dedicación), con muy escasas o sin percepciones de incapacidad para llevar a cabo las demandas académicas, ni presentan dudas acerca del valor o sentido de sus estudios, ni los autosabotean (baja ineficacia académica y bajo cinismo). Para ser más precisos y gráficos, las trayectorias de estas dimensiones que aparecieron con mayor peso de contribución al factor en ambos estudios parten de un extremo del factor y llegan al extremo contrario, con los valores o niveles opuestos a los que tenían en el extremo de partida; ineficacia académica y cinismo parten del extremo izquierdo con valores altos y se dirigen hacia el extremo derecho, y van adquiriendo valores cada vez más bajos; por el contrario, partiendo del extremo derecho con valores altos están, en particular, dedicación y absorción, desplazándose hacia el extremo izquierdo del plano factorial con valores progresivamente más bajos, hasta tornarse nulos. Sin

embargo, es importante tener claro que lo que varía son los distintos valores o modalidades de las dimensiones y no las dimensiones mismas del fenómeno en cuestión. Resumiendo, esta variación gradual o asunción de valores distintos de las mismas dimensiones a lo largo del plano factorial, hasta llegar a asumir valores opuestos en los extremos o polos del factor, destaca el carácter de oposición que adquiere la manifestación de cada síndrome en el respectivo polo del continuo fenoménico multidimensional de las posibles respuestas de los estudiantes ante el estrés de los estudios.

c) Sin embargo, las características del eje emergente de la relación *burnout-engagement* señaladas en los dos puntos anteriores sugieren que estas propiedades refieren y corresponden a un *único y mismo* fenómeno, y no simplemente como la articulación estadísticamente artificiosa de dos entidades discretas, distintas e independientes de cada síndrome. En otras palabras, proponemos que una mejor comprensión de la naturaleza del factor o de la relación entre burnout y engagement académicos es la de considerar a ambos síndromes como la expresión extrema y opuesta de un fenómeno global común, el de las posibles respuestas de los estudiantes al estrés académico. Así, las dimensiones que estructuralmente se identificaron arriba como centrales en la configuración del factor, creemos que podrían ser vistas como dimensiones o dominios distintos pero complementarios de este fenómeno común y subyacente a ambos síndromes. Las respuestas de los estudiantes ante el estrés y las demandas académicas pueden ser de dos tipos básicos o modalidades, las cuales resultan contrarias u opuestas en cuanto a su orientación motivacional y formas de respuesta: una orientada hacia modos más propios del *burnout* y la otra más característica del *engagement*. Es decir, ambas modalidades pueden ser vistas como expresiones extremas que forman parte de un mismo dominio o clase de fenómeno, el cual tiene una estructura multidimensional continua y común a ambos síndromes.

De esta manera, cada síndrome resulta ser la expresión específica, en cada polo de ese continuo fenoménico, de niveles extremos de las dimensiones o dominios centrales que forman la estructura subyacente de este fenómeno común: los altos niveles de ineficacia académica y cinismo, junto con los niveles bajos de vigor y dedicación en el polo del *burnout* y los valores respectivamente contrarios de las mismas dimensiones en el polo del

engagement. Esto explica la evidente relación de oposición polar que se establece entre el burnout y el engagement académicos mencionada atrás, los cuales, sin embargo, aunque fenoménicamente distintos, no constituyen dos fenómenos discretos e independientes, de una naturaleza básicamente distinta. Este planteamiento, por lo demás, es concordante con lo sugerido por Schaufeli (2008) y Salanova (2005).

Cabe la posibilidad, por otra parte, de reinterpretar la composición multidimensional del factor que hasta el momento hemos señalado (las dimensiones de los síndromes con mayor peso en la configuración de los polos principalmente: vigor, dedicación, ineficacia académica y cinismo), y que hemos propuesto considerar, a su vez, como la estructura subyacente al fenómeno común a ambos síndromes, en el sentido de lo propuesto por Schaufeli *et al*, (2004). Estos autores plantean que las dimensiones corazón del *engagement* (vigor y dedicación) y del *burnout* (agotamiento y cinismo) se relacionan negativamente entre sí. En este sentido, el vigor se torna en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en ineficacia (académica). Este planteamiento teórico podría ser empíricamente consistente con las observaciones que hemos realizado. En los estudios exploratorios y, de los, de profundización hemos dicho que los niveles bajos y altos de las dimensiones centrales que caracterizan a un polo se transforman gradualmente en sus valores contrarios en el polo opuesto. En consecuencia, razonando conforme al esquema teórico de Schaufeli *et al*, (2004) podríamos considerar que la presencia de altos niveles de una dimensión, por ejemplo, en el caso de vigor para el *engagement*, corresponde a la presencia efectiva de características comportamentales que representa esta dimensión (v.g. niveles altos de energía y resistencia mental mientras se está estudiando, deseo de invertir esfuerzo y tiempo en los estudios y la persistencia en el estudio incluso cuando aparecen obstáculos); y que los valores muy bajos o nulos de esta dimensión deben interpretarse no como la ausencia de la misma, sino como niveles bajos de las características que representa la dimensión.

Pasando a otras consideraciones, confrontar los resultados del estudio exploratorio y de profundización con los modelos de desarrollo del *burnout* en el contexto asistencial/laboral, nos permite establecer que, las dimensiones del burnout académico que predominan en nuestro contexto, por lo menos entre los estudiantes de nuestro estudio, son las de ineficacia

académica y cinismo. Como dijimos, estas fueron las dimensiones que tuvieron mayor peso en la caracterización de las respuestas del estrés crónico ante las actividades académicas, en tanto que el agotamiento no lo obtuvo. Estos hallazgos, reiterando lo ya dicho, por otra parte, en la medida que no mostraron al agotamiento como estructuralmente central en la configuración del polo del burnout académico del factor, difiere del modelo de Maslach, (1982). En este mismo sentido, podrían no respaldar, en lo que respecta a la secuencia de desarrollo del síndrome, que propone el modelo de Golembiewski *et al*, (1983). Sin embargo, hay que decir que los resultados en cuestión de esta investigación en sentido estricto no refieren a la secuencia de desarrollo del síndrome, sino que hablan de la estructura subyacente, del factor en general, y de su polo de burnout académico en particular.

Un asunto diferente que queremos resaltar es el papel central que juega la ineficacia académica en cada uno de los polos de los factores de los estudios exploratorio y de profundización. Debido a esta dimensión refiere al concepto de autoeficacia o a la propia capacidad percibida para hacer frente a los obstáculos y dificultades, por ende, incide en la autorregulación del sujeto, en la determinación de la acción y en las reacciones emocionales que la acompañan. En consecuencia, el sentido o grado de valoración de la propia capacidad ante los estudios (ineficacia o eficacia académica) puede determinar el esfuerzo o implicación que invierten los estudiantes en una actividad académica, así como su perseverancia ante los obstáculos (Bresó, 2008; Cherniss, 1993; Thompson, Page & Cooper, 1993). Estos planteamientos, recurrentemente respaldados empíricamente, permiten entender mejor que aparezcan en nuestros resultados bajos niveles de ineficacia académica, junto con altos niveles de vigor, dedicación y absorción (*engagement* académico) en el polo positivo del factor; y que, por el contrario, los altos niveles de ineficacia académica se encuentren junto a altos niveles de cinismo y bajos de *engagement* en el polo del burnout académico del factor. Por consiguiente, con base en estas observaciones se puede considerar que altos niveles de ineficacia académica podrían ser buenos predictores del burnout académico, y bajos (altos de autoeficacia), facilitadores del *engagement* académico.

La discusión anterior está implicando que los síndromes no serían en último análisis fenómenos discretos y aislados el uno del otro –que es el punto central de nuestra discusión en

este momento–, ya que las dimensiones que los definen son básicamente las mismas, las cuales corresponden a un fenómeno común, y que lo que realmente se transforma de tales dimensiones son las expresiones efectivas o positivas en cada síndrome, y es por esto que resultan fenoménicamente distintos y opuestos. En otras palabras, dichas dimensiones adquieren cualidades distintivas y distinguibles según los estudiantes respondan de una manera característicamente, más o menos “quemada” (en el caso del burnout académico), o más o menos “implicada” (en el caso del engagement académico).

Recapitulando y sintetizando, más que tratarse el burnout y el engagement académicos de dos síndromes diferentes y opuestos, en razón de que constituyen cada uno entidades discretas o separadas, nuestros análisis nos llevan a considerarlos como expresiones extremas, por lo que resultan fenoménicamente opuestas, de un único y mismo fenómeno multidimensional, de las posibles respuestas de los estudiantes universitarios en relación con los estresores vinculados con sus estudios.

CAPITULO VII. BURNOUT, ENGAGEMENT: DELIMITACIÓN CON OTRAS ENTIDADES CLÍNICAS (DEPRESION Y ANSIEDAD)

Esta parte del trabajo tiene como objetivo explorar las relaciones entre el síndrome de burnout y el síndrome de *engagement* (síndrome de implicación) y su delimitación con algunos indicadores clínicos (depresión y ansiedad rasgo y estado) en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla. Inicialmente se describen los procedimientos estadísticos utilizados para alcanzar el objetivo buscado, y posteriormente el análisis multivariado y la discusión de los resultados encontrados en el estudio exploratorio y profundización.

7.1 PROCEDIMIENTO

La delimitación del *burnout* en estudiantes universitarios con del *engagement* académico y con otras entidades clínicas (depresión y ansiedad) se realizó a partir de la inclusión de estas últimas como variables ilustrativas en el plano factorial *respuestas de los estudiantes ante el estrés*. Reiterando lo que se explicó, en el capítulo anterior, el plano factorial queda caracterizado por las variables activas que se presentaron en la tabla 52, y estas asumen una posición en el plano factorial de acuerdo con los valores *t*. Al igual que el capítulo anterior, se conservó las denominaciones: al extremo negativo, burnout académico, y al extremo positivo, *engagement* académico.

Por su parte, las variables ilustrativas que se presentan en la tabla 52 son aquellas que no participan en la definición de los factores. Sin embargo, su asociación con los factores es visible cuando se sitúan en el plano factorial, lo cual permite una mejor interpretación de estos. Por efecto de la estructura de organización de los resultados que se tendrá en cuenta, inicialmente se presentarán los resultados del estudio exploratorio y posteriormente del estudio de profundización, con la finalidad de alcanzar mayor argumentación al contrastar los resultados en la comprensión de la naturaleza del síndrome del burnout académico.

Tabla 51. Variables Ilustrativas que caracterizaron los factores de los estudios, exploratorio y de profundización

	Variable ilustrativas	Modalidades	Estudio exploratorio	Profundización
Indicadores de salud mental	Depresión	3	X	X
	Ansiedad Rasgo	3	X	X
	Ansiedad Estado	3	X	X

Tal y como se observa en la tabla 51, las variables ilustrativas están agrupadas de acuerdo a si corresponden con datos de indicadores de salud mental (ejemplo, depresión y ansiedad) y se incluyeron en el análisis de resultado del estudio exploratorio, que se llevó a cabo en una muestra de 820 sujetos estudiantes del área de la salud de diferentes universidades de Barranquilla (Colombia). Al igual que en el capítulo anterior, con miras a establecer mayor nivel de argumentación de los resultados obtenidos en esta exploración, se realizó un estudio de profundización que permitió contrastar los resultados encontrados en ambos análisis. Este último análisis se llevó a cabo en una muestra de 243 estudiantes del área de la salud de una universidad privada de Barranquilla. A continuación se presentará por separado cada uno de los análisis, y se iniciará con el estudio exploratorio y posteriormente con el estudio de profundización.

7.2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.2.1 Estudio exploratorio

Tal cual como se explicó en el capítulo anterior, el factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés*, en el estudio exploratorio, el polo negativo está constituido por *burnout*, en el que predominan bajos niveles de energía o de persistencia y esfuerzo ante los contratiempos y dificultades (vigor), junto con bajos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante las actividades académicas (dedicación), acompañándose, por otra parte, por autopercepciones de incompetencia para afrontar las exigencias académicas (ineficacia académica) y actitudes de desinterés, autosobataje frente a las actividades académicas y dudas acerca del valor del

estudio (cinismo). Caso contrario ocurre en el polo positivo del factor, constituido por engagement, en el que predominan los estados motivacionales positivos y persistentes, propios del corazón del *engagement*, junto con bajos niveles de incapacidad percibida para llevar a cabo las demandas académicas y de autosabotaje y dudas acerca del valor del estudio. Una vez más recordamos que la participación de la modalidad del agotamiento, si bien se encuentra en la trayectoria de los factores, tiene un peso relativo menor en comparación con las modalidades de las dimensiones del *engagement*. Es decir, que el *engagement*, en compañía de la ineficacia y el cinismo, termina jugando un papel importante en la comprensión de las respuestas de los estudiantes ante las demandas académicas.

El extremo negativo del plano factorial *respuestas de los estudiantes ante el estrés*, del estudio exploratorio, nominado “burnout”, se caracteriza por las modalidades ilustrativas de mayor contribución, y según su orden relativo de importancia fueron: 1) ansiedad rasgo alta; 2) ansiedad estado alta. En tanto que el sentido positivo del factor, denominado “engagement”, se caracteriza con valores invertidos de la mayoría de las modalidades de las variables ilustrativas, que se ubicaron en el extremo negativo, como se aprecia en la tabla 52 y en el anexo 6. Según su orden relativo de importancia, dicho extremo quedó caracterizado por: 1) ansiedad rasgo baja; 2) ansiedad estado alta; 3) depresión baja.

Tabla 52. Caracterización del polo negativo “burnout” y positivo del factor “engagement” por las variables ilustrativas del estudio exploratorio

Polo negativo o burnout				Polo positivo o engagement			
Variables activas		Variables Ilustrativas		Variables activas		Variables Ilustrativas	
Valores- <i>t</i>	Modalidad	Valores <i>-t</i>	Modalidad de la Variable	Valores <i>-t</i>	Modalidad	Valores- <i>t</i>	Modalidad de la Variable
-20,70	Vigor Bajo		Ansiedad rasgo	20,05	Vigor alto	10,72	Ansiedad rasgo
-20,46	Dedicación Baja	-9,58 -7,96	alta	18,90	Ineficacia bajo	8,58	baja
-20,25	Ineficacia Alta		Ansiedad estado alta	18,14	Dedicación alta.		Depresión Baja
-17,38	Absorción Baja	-5,02	Depresión alta	17,81	Absorción alta	7,80	Ansiedad estado baja

La dirección negativa del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo izquierdo del plano factorial.

La dirección positiva del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo derecho del plano factorial.

correlaciones de Spearman para aportar a la delimitación del *burnout* con algunos indicadores de salud mental (depresión y ansiedad).

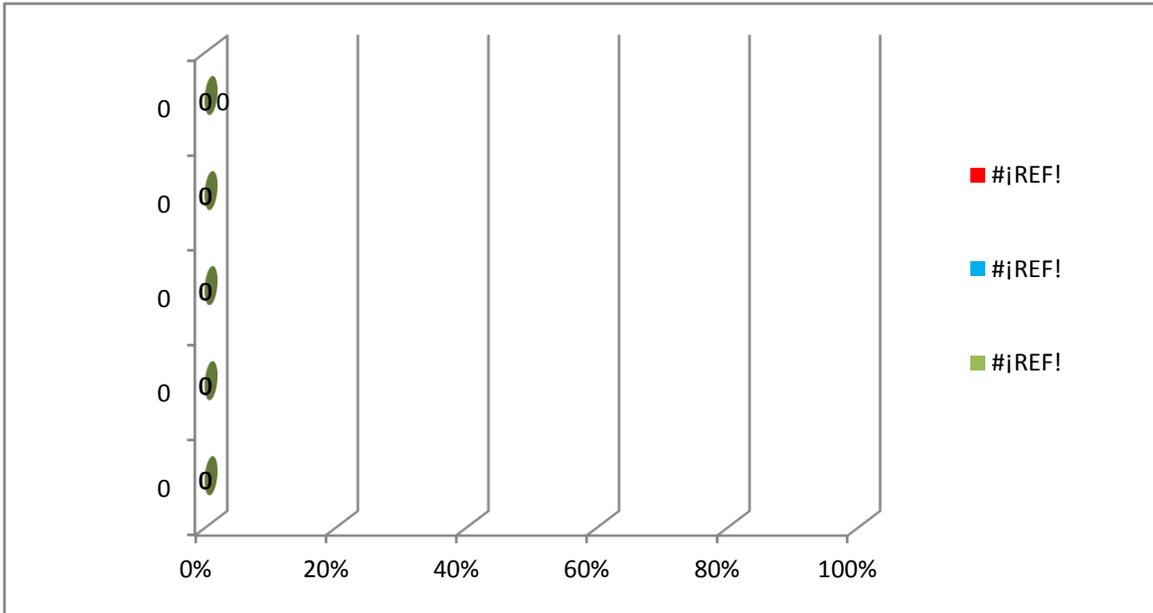
Tabla 53. Correlación del síndrome de burnout con depresión y ansiedad rasgo y estado

Indicadores de salud mental		Burnout
Ansiedad Rasgo	Coefficiente de correlación	,460**
	Sig. (bilateral)	0,00
	N	820
Ansiedad Estado	Coefficiente de correlación	,354**
	Sig. (bilateral)	0,00
	N	820
Depresión	Coefficiente de correlación	,238**
	Sig. (bilateral)	0,00
	N	820

** La correlación Pearson es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

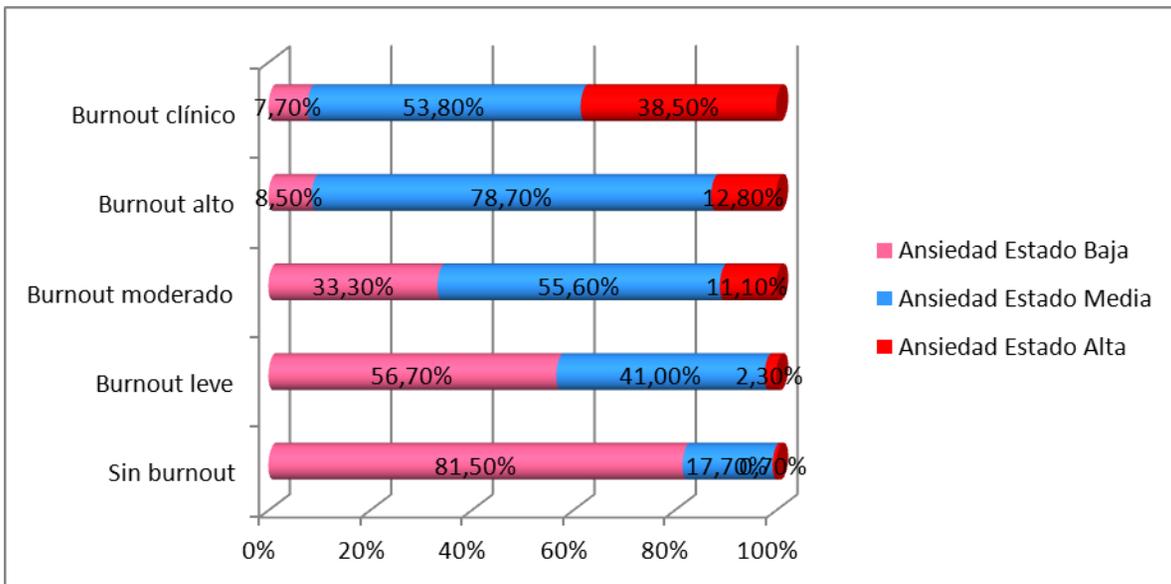
Tal y como se observa en la tabla 53, las correlaciones bivariadas del síndrome de burnout con depresión, ansiedad rasgo y estado son positivas y moderadamente altas, a excepción de la correlación entre burnout académico y depresión ($\rho=0.238$, $p<0.01$), que toma el menor de los valores. Estos resultados señalan una fuerte correlación entre el síndrome con ansiedad rasgo y estado, especialmente con ansiedad rasgo. Así mismo, indican que a mayor *burnout*, mayor propensión ansiosa de los estudiantes a percibir las situaciones como amenazadora.

La gráfica 16 presenta el grado de porcentaje de los niveles de ansiedad rasgo de acuerdo con el nivel de afectación de burnout académico, y se encontró que del total de los estudiantes que presentan *burnout alto* (6%), el 19,1% exhiben ansiedad rasgo en un nivel alta, el 53,2% en un nivel medio, en tanto que el 27,7 % presentan niveles bajos de ansiedad rasgo. En cuanto a los estudiantes que presentan *burnout clínico* (2%), el 30,8% manifiestan niveles de ansiedad en un nivel alto, el 38,5% en un nivel medio y solamente el 30,8% la presentan en nivel bajo.



Gráfica 16. Proporción del nivel de ansiedad rasgo de acuerdo con el grado de afectación del *burnout* en el estudio exploratorio

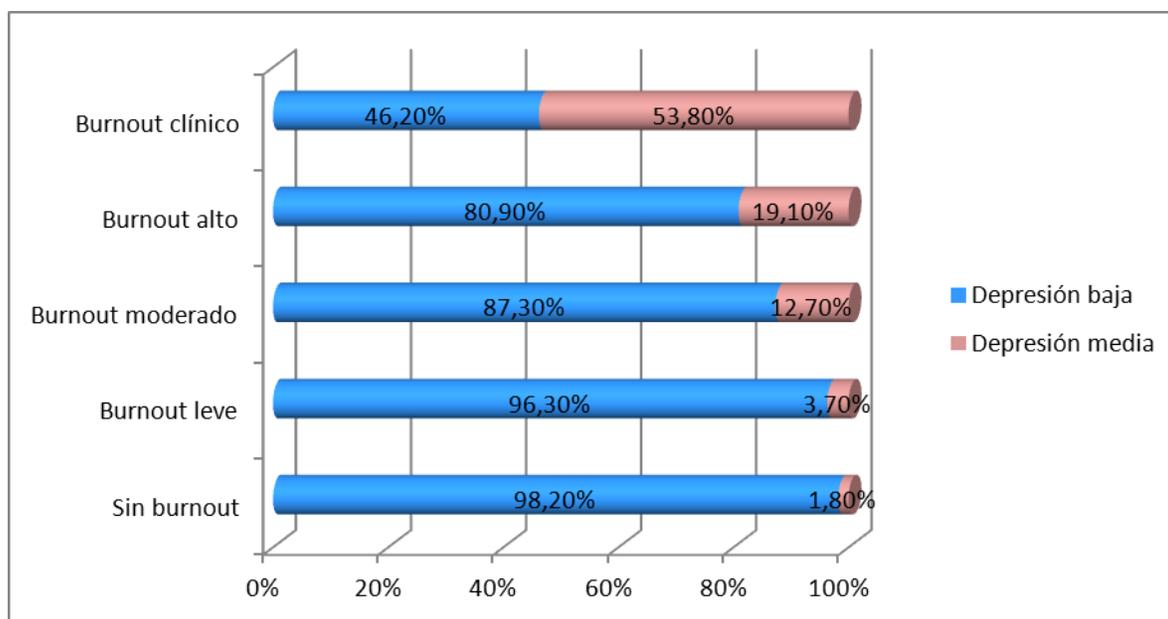
Estos resultados señalan que los niveles de ansiedad rasgo aumentan de manera progresiva en la medida que aumenta el nivel de afectación del síndrome.



Gráfica 17. Proporción del nivel de ansiedad estado de acuerdo con el grado de afectación del *burnout* en el estudio exploratorio

De allí que el *burnout* se asoció con elementos de ansiedad estable que hace parte de elementos de personalidad de los estudiantes universitarios. En lo que se refiere a la ansiedad estado, de acuerdo con la gráfica 17, se observa que del total de los estudiantes que presentan *burnout alto* (6%), el 12,8% exhiben ansiedad estado en un nivel alto, el 78,7% nivel medio, el 8,50% niveles bajos de ansiedad estado. En cuanto a los estudiantes que presentan *burnout clínico* (2%), el 38,5% manifiestan niveles de ansiedad en un nivel alto, el 53,8% en un nivel medio y solamente el 7,70% la presentan en nivel bajo.

Estos resultados señalan, al igual que la ansiedad rasgo, que los niveles de ansiedad como una respuesta a responder ante situaciones particulares aumentan de acuerdo con el nivel de afectación del síndrome.



Gráfica 18. Proporción en el estudio exploratorio del nivel de depresión de acuerdo con el grado de afectación del *burnout*

Tal y como se observa en la gráfica 18, en la muestra de estudiantes universitarios no arrojaron depresión en nivel alto, sin embargo, al realizar el análisis de porcentaje de síntomas depresivos, de acuerdo con el grado de afectación del *burnout* se observó que del total de los estudiantes que presentan *burnout alto* (6%), el 19,10% exhiben depresión en un nivel medio y el 80,90% en un nivel bajo; en tanto que los que presentan *burnout clínico* (2%), el 53,80%

manifiestan depresión en un nivel medio y el 46,20% en un nivel bajo. A diferencia de lo hallado en la proporción de los niveles de ansiedad estado y rasgo, no hay depresión alta, en los niveles de afectación alto y clínico del *burnout*. No obstante, hay una tendencia en el aumento del grado de la proporción de elementos depresivos en la medida que incrementa el nivel de afectación de *burnout*. Estos resultados apoyan parcialmente los resultados de la correlación entre el *burnout* con depresión; como se analizó en su momento. La depresión se asoció con el *burnout* en un peso menor en comparación con ansiedad estado y rasgo.

Al darle desarrollo a la interpretación de las relaciones del burnout y del engagement académicos, con las modalidades de las variables ilustrativas, depresión, ansiedad rasgo y estado en el marco del factor identificado y discutido anteriormente en el estudio exploratorio y profundización de las *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico*, inicialmente se encontró que el polo del burnout académico del factor del estudio exploratorio se asoció con niveles altos de ansiedad de rasgo, de estado y de depresión; exactamente lo contrario a lo que aparecía en el polo positivo o del engagement académico. Lo anterior indica claramente que el burnout académico tiende a acompañarse de síntomas que comprometen la salud mental de los estudiantes universitarios, como ansiedad, y particularmente con ansiedad rasgo y depresión en menor medida, lo que nos lleva a resaltar y confirmar su comorbilidad con ansiedad (Neveu, 2007; Dahlin & Runeson, 2007; Dyrbye *et al*, 2006; Kirsí *et al*, 2006; Willcock *et al*, 2004; Drybye & Shanafelt, 2002; Fisher, 1995; Haack, 1986); hallazgos que adquieren mayor notoriedad en cuanto que al polo del *engagement* no se asoció ninguno de estos indicadores de perturbación clínicamente significativos de salud mental. Por lo tanto, podemos considerar al burnout académico como un buen predictor de síntomas de ansiedad, y en menor grado depresión en los estudiantes, y, factiblemente, un factor de riesgo para el desarrollo de condiciones mayores de trastorno mental, especialmente de ansiedad clínicamente significativa (García, Llorens & Salanova, 2003; Bresó, 2008).

Adicionalmente, ya que los resultados sugieren que a más bajos niveles de engagement académico y mayores de ineficacia académica y cinismo —en otras palabras, a medida que se presentan mayores niveles de burnout académico—, se puede constatar una mayor presencia de indicadores de afectación de la salud mental (mayor tensión y agotamiento emocional,

ansiedad y tendencia a la depresión) en el estudiante; entonces, de manera plausible, es posible imaginar y proponer que se establece un circuito recursivo entre dichas dimensiones estructurales del síndrome y las perturbaciones emocionales mencionadas, resultando un circuito de carácter autorreforzante de ellas, negativa y progresivamente. La postulación de este mecanismo plausible nos permite obviar la discusión sobre la delimitación estricta entre *burnout*, ansiedad y depresión, y reformularla a favor de enfatizar el carácter difuso, insidioso y evolutivo del síndrome, que puede cursar con y hacia formas manifiestas de ansiedad y depresión, incluso hasta el desarrollo mismo de trastornos de ansiedad y depresión en sentido estricto (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

Por su lado, en cuanto que el polo del engagement académico no se relacionó con indicadores de depresión y ansiedad, sugiere que la implicación, la felicidad y el entusiasmo por las actividades académicas pueden configurar un factor protector de estas condiciones que afectan la salud mental de los estudiantes, tanto como del burnout académico en ellos, como habíamos propuesto antes.

Podemos esclarecer aún más la comprensión de las observaciones y planteamientos en torno a las asociaciones entre burnout académico, ansiedad y depresión y del engagement académico con la ausencia de estas condiciones, vinculándolas con el papel de la autoeficacia que discutimos arriba; debido a que la autoeficacia influye en la elección y regulación de actividades, conductas, patrones de pensamiento, reacciones emocionales, el esfuerzo y perseverancia en una actividad y ante los obstáculos, en función de la propia capacidad autoatribuida de competencia y control sobre las demandas asociadas a los eventos estresantes (Olaz, 2001, 1997). Entonces, los altos niveles de autoeficacia en los estudiantes ayudan a prevenir o disminuir las experiencias de amenaza o ansiedad, así como las de fracaso, pérdida o depresión; mientras que la baja autoeficacia desemboca en un incremento no solo de la valoración negativa de los eventos estresantes, sino en respuestas de ansiedad y depresión, como lo señalan distintos estudios (Contreras, Espinosa, Esguerra, Gustavo, Haikal & Rodríguez, 2005; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, Pastorelli & Role, 2003; Carrasco & Del Berrío, 2002; Bandura, Pastorelli, Claudio & Gian, 1999).

7.2.2 Estudio de profundización

Con el objetivo de contribuir a la delimitación del burnout académico y del engagement con indicadores de salud mental (depresión y ansiedad rasgo - estado), y así contribuir a la argumentación de la naturaleza del *burnout*, se tendrán en cuenta, al igual que en el estudio exploratorio, como variables ilustrativas, las modalidades del *burnout* (niveles altos de agotamiento, de cinismo y de ineficacia académica) y del *engagement* (niveles altos de absorción, vigor y dedicación).

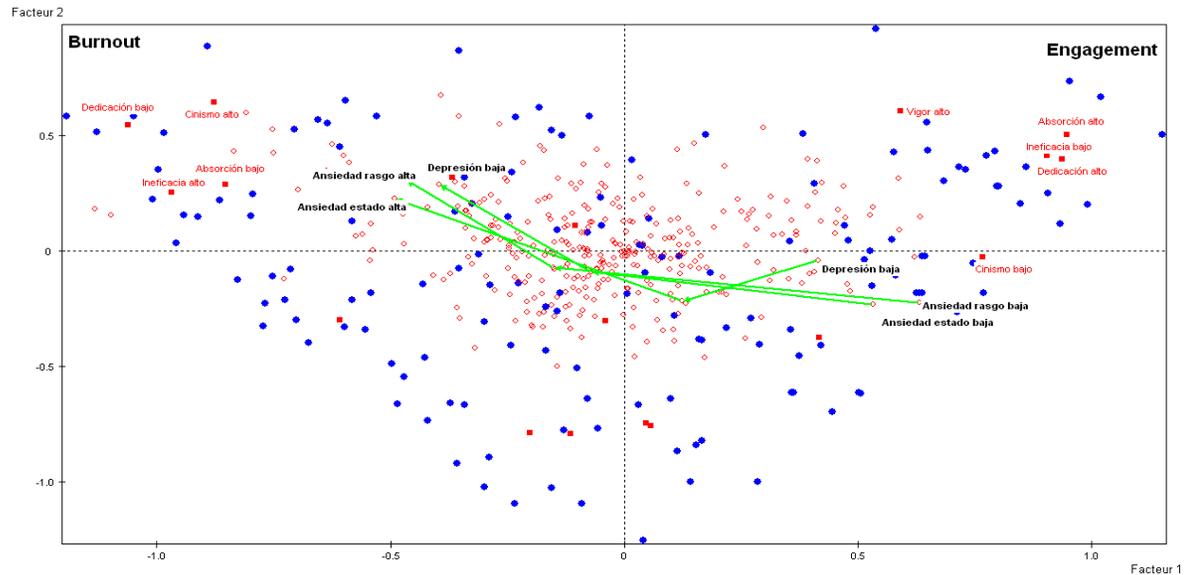
Tabla 54. Caracterización del polo negativo “burnout” y positivo del factor “engagement” por las variables ilustrativas del estudio profundización

Polo negativo o <i>burnout</i>				Polo positivo o <i>engagement</i>			
Variables Activas		Variables Ilustrativa		Variables Activas		Variables Ilustrativas	
Valores-t	Modalidad	Valores-t	Modalidad	Valores-t	Modalidad	Valores-t	Modalidad
-10,85	Ineficacia alta	-5,7	Depresión Alta	9,92	Dedicación alta	6,76	Ansiedad estado baja
-10,82	Dedicación baja	-4,94	Ansiedad de estado alta	10,32	Ineficacia baja	5,52	Ansiedad de Rasgo baja
-9,38	Cinismo alto	-4,56	Ansiedad rasgo alta	10,41	Cinismo bajo	4,53	Depresión Baja
-9,3	Absorción baja			10,51	Adsorción alta		

La dirección negativa del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo izquierdo del plano factorial.

La dirección positiva del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo derecho del plano factorial.

Por otra parte, como se aprecia en la tabla 54 y el anexo 7, en el factor de las respuestas de los estudiantes ante el estrés, del estudio de profundización, se mantienen las relaciones encontradas, de allí que el extremo negativo, denominado *burnout*, se caracteriza por las modalidades ilustrativas de mayor contribución, y según su orden relativo de importancia fueron: 1) depresión alta, 2) ansiedad estado alta y 3) ansiedad rasgo alta.



Gráfica 19. Caracterización del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés* por las variables de ansiedad rasgo-estado y depresión del estudio profundización

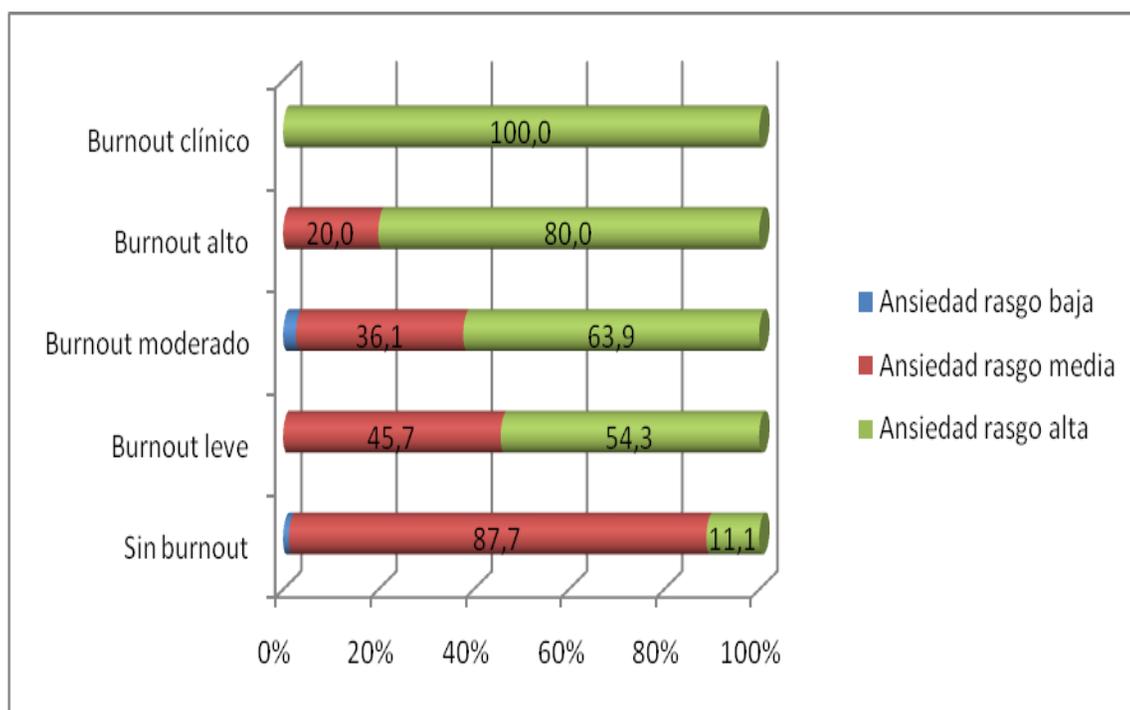
Para efecto de confirmar los resultados obtenidos en el estudio exploratorio se calcularon las correlaciones de Spearman y de esta manera dar mayor claridad de la delimitación del *burnout* con algunos indicadores de salud mental (depresión y ansiedad).

Tabla 55. Correlación de Spearman del síndrome de burnout con depresión y con ansiedad rasgo - estado del estudio profundización

	Rho Spearman	Burnout académico
Ansiedad rasgo	Coefficiente de correlación	,374**
	Sig. (bilateral)	0
	N	243
Ansiedad estado	Coefficiente de correlación	,333**
	Sig. (bilateral)	0
	N	243
Depresión	Coefficiente de correlación	,287**
	Sig. (bilateral)	0
	N	240

** La correlación de Spearman es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

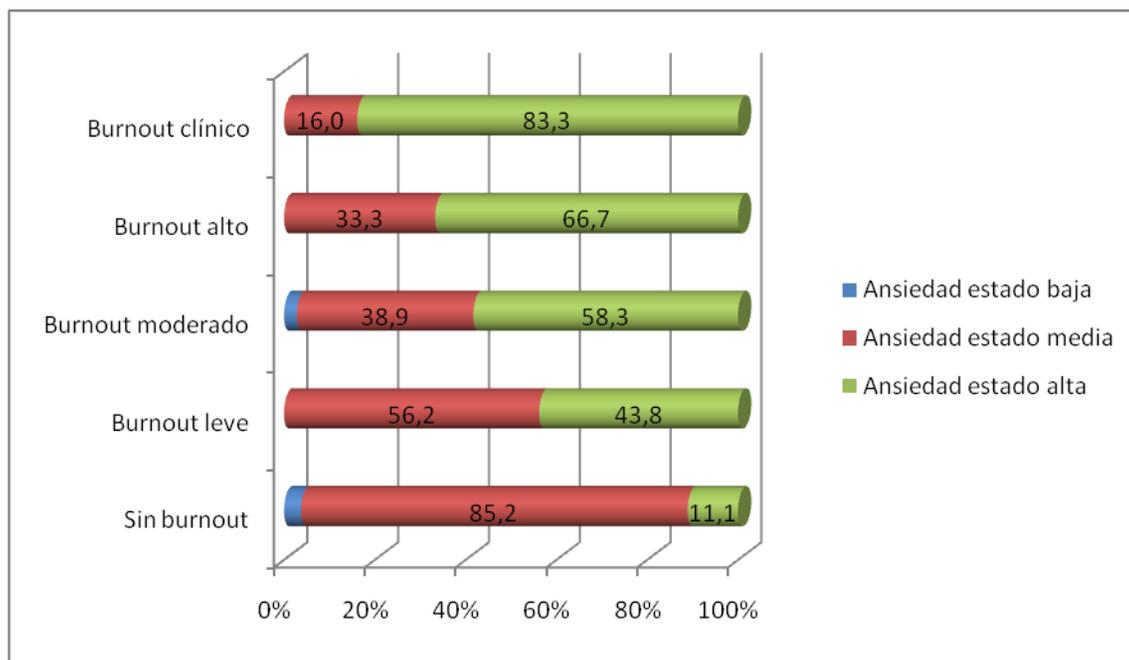
Tal y como se observa en la tabla 55, al igual que en el estudio exploratorio, las correlaciones bivariadas del síndrome del burnout con depresión, ansiedad rasgo y estado son positivas y moderadamente altas, a excepción de la correlación entre burnout académico y depresión ($\rho=0,287$, $p<0.01$), que toma el menor de los valores. Estos resultados, consistentes con lo hallado en el estudio profundización, señalan una fuerte correlación entre el síndrome con ansiedad rasgo y estado, especialmente con ansiedad rasgo. Por lo tanto, a mayor *burnout*, mayor propensión ansiosa de los estudiantes a percibir las situaciones como amenazadoras.



Gráfica 20. Proporción en el estudio profundización del nivel de ansiedad rasgo de acuerdo con el grado de afectación del *burnout*

La gráfica 20 presenta el grado de porcentaje de los niveles de ansiedad rasgo de acuerdo con el nivel de afectación de burnout académico, que se llevó a cabo en el estudio de profundización, y se encontró que del total de los estudiantes que presentan *burnout* alto (6,2%), el 80% presentan ansiedad rasgo en un nivel alto y el 20% nivel bajo. En cuanto a los

estudiantes que presentan *burnout* clínico (2,5%) el 100% manifiestan niveles de ansiedad en un nivel alto. Por otra parte, se puede resaltar que los niveles de ansiedad rasgo aumentan de manera progresiva en la medida que aumenta el nivel de afectación del síndrome.

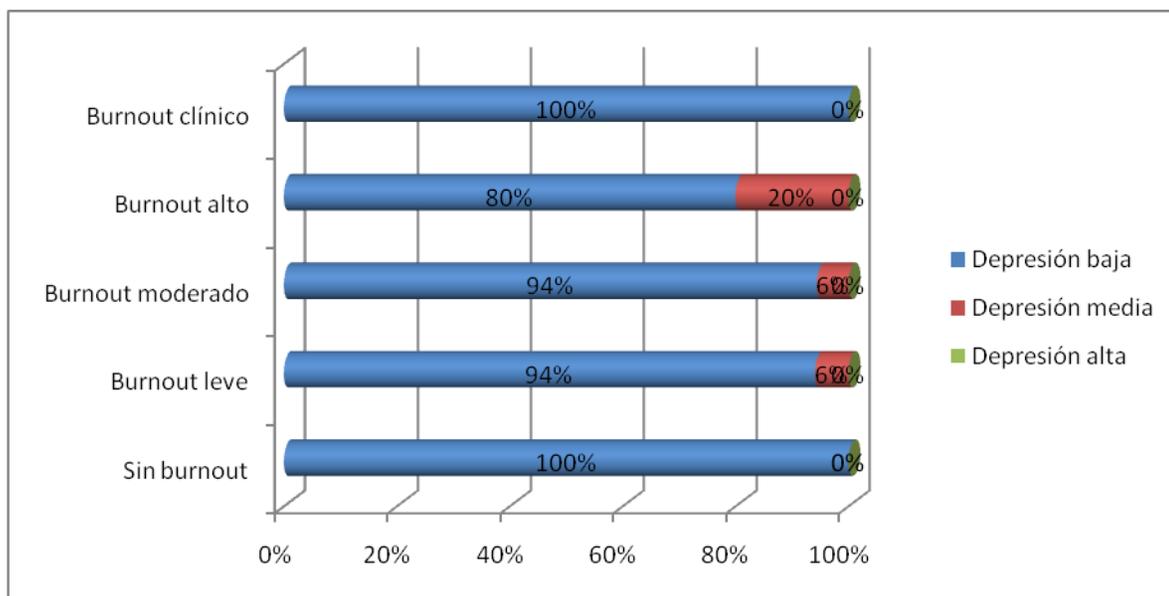


Gráfica 21. Proporción del nivel de ansiedad estado según el grado de afectación del *burnout* en el estudio de profundización

De acuerdo con los niveles de ansiedad estado según el grado de afectación de *burnout* académico, se puede observar que del total de los estudiantes que presentan *burnout* alto (6,2%), el 66,7% presentan ansiedad rasgo en un nivel alto y el 33,3% en un nivel medio. En cuanto a los estudiantes que presentan *burnout* clínico (2,5%), el 83,3% manifiestan ansiedad en un nivel alto y el 16% en nivel medio. Por otra parte, se puede resaltar que los niveles de ansiedad rasgo aumentan de manera progresiva en la medida que aumenta el nivel de afectación del síndrome (gráfica 21).

A manera de síntesis, se observa que el *burnout* se asoció con elementos de ansiedad rasgo o estable, que hacen parte de elementos de personalidad del estudiante y de ansiedad estado como una respuesta transitoria ante los eventos amenazantes. Al comparar estos

resultados con lo hallado en el estudio exploratorio se puede observar que a mayor nivel de afectación de *burnout* (alto y clínico), mayor porcentaje de ansiedad en los estudiantes que participaron en el estudio de profundización.



Gráfica 22. Proporción del nivel de depresión según el grado de afectación de *burnout* en el estudio de profundización

Tal y como se observa en la gráfica 22, en la muestra de estudiantes universitarios que participaron en el estudio de profundización estos no arrojaron depresión en nivel alto. Sin embargo, al realizar el análisis de la presencia de síntomas depresivos de acuerdo con el grado de afectación de *burnout* se observó que del total de los estudiantes que presentan *burnout* alto (6,3%), el 20% exhiben depresión en un nivel medio y el 80% en un nivel bajo; en tanto que los que presentan *burnout* clínico (2,5%), el 100% manifiestan depresión en un nivel bajo. A diferencia de lo hallado en la proporción de los niveles de ansiedad estado y rasgo, no hay niveles altos de depresión en los niveles de afectación alto y clínico del *burnout*. No obstante, hay una leve tendencia en el aumento del grado de la proporción de elementos depresivos en la medida que aumenta el nivel de afectación de *burnout*, en menor porcentaje de lo hallado en el estudio exploratorio.

7.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Los resultados analizados en cuanto a las variables de indicadores de salud mental del individuo, en el estudio exploratorio y profundización, permiten confirmar que en el polo del burnout académico del factor en ambos estudios se asocian con niveles altos de ansiedad, de rasgo y de estado, y en menor grado de depresión; exactamente lo contrario a lo que aparecía en el polo positivo o del engagement académico.

Lo anterior indica claramente que el burnout académico tiende a acompañarse de síntomas que comprometen la salud mental de los estudiantes universitarios, como ansiedad, y en menor medida depresión, lo que nos lleva a resaltar y confirmar su comorbilidad con ansiedad; hallazgos que adquieren mayor notoriedad debido a que al polo del *engagement* no se asoció ninguno de estos indicadores de perturbación clínicamente significativos de salud mental. Por lo tanto, podemos considerar al burnout académico como un buen predictor de síntomas de ansiedad en los estudiantes, y, factiblemente, un factor de riesgo para el desarrollo de condiciones de mayor trastorno mental por ansiedad clínicamente significativa.

Reiterando lo ya dicho, los anteriores planteamientos permiten confirmar el carácter difuso, insidioso y evolutivo del síndrome, que puede cursar con y hacia formas manifiestas de ansiedad y depresión, y en consecuencia, y una vez más consideramos, obviamos la discusión sobre la delimitación estricta entre burnout con ansiedad y depresión.

Por otra parte, si damos nuevamente protagonismo explicativo a la percepción de autoeficacia en el afrontamiento de las demandas asociadas a la vida estudiantil, los anteriores hallazgos podrían explicarse en acuerdo con lo planteado por diversos autores que señalan que un sentido bajo de eficacia favorece los síntomas de depresión y ansiedad (Contreras y cols., 2005; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, Pastorelli & Role, 2003; Carrasco & Del Berrio, 2002; Bandura, Pastorelli, Claudio & Gian, 1999).

CAPITLO VIII. CARACTERIZACIÓN DEL SINDROME DE BURNOUT A PARTIR DE SU RELACION CON LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

8.1 PROCEDIMIENTO

La exploración de la asociación del *burnout* y del *engagement* con las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios se realizó a partir de la inclusión de estas últimas como variables ilustrativas en el plano factorial *respuestas de los estudiantes ante el estrés*, manteniendo la metodología de análisis utilizada en el estudio anterior. Para entender y realizar una adecuada lectura de la caracterización del factor por las modalidades (valores *t*) de las estrategias de afrontamientos se hace necesario recordar que a mayor valor de la modalidad, se polariza el factor; quedando las modalidades ordenadas por su importancia en función de su alejamiento de la zona central del plano factorial, es decir, caracterizando el extremo negativo y positivo del factor (Hederich & Camargo, 2000).

Tabla 56. Variables Ilustrativas que caracterizaron los factores de los estudios exploratorio y profundización

Variable ilustrativas	Modalidades	Exploratorio	Profundización
Solución de problema	3	X	X
Búsqueda de apoyo social	3	X	X
Espera	3	X	X
Religión	3	X	X
Evitación emocional	3	X	X
Búsqueda de apoyo profesional	3	X	X
Reacción agresiva	3	X	X
Evitación cognitiva	3	X	X
Reacción positiva	3	X	X
Expresión de la dificultad de afrontamiento	3	X	X
Autonomía	3	X	X
Negación	3	X	X
Solución de problema	3	X	X

Las variables ilustrativas del estudio se presentan en la tabla 56. Tal y como se observa, estas están agrupadas de acuerdo a si corresponden con datos de las estrategias de afrontamiento (ejemplo, solución de problema, evitación cognitiva, espera, evitación emocional y cognitiva, religión...).

Como se recordará, en el estudio anterior, al extremo negativo se le denominó *burnout académico* y al extremo positivo, *engagement académico*. Dichas denominaciones se mantendrán en este estudio. Por su parte, las variables ilustrativas que se presentan en la tabla 59 son aquellas que no participan en la definición de los factores. Sin embargo, su asociación con los factores es visible cuando se sitúan en el plano factorial, lo cual permite una mejor interpretación de estos. Por efecto de la estructura de organización de los resultados que se tendrá en cuenta, inicialmente se presentarán los resultados del estudio exploratorio y posteriormente de profundización, con la finalidad de alcanzar mayor argumentación al contrastar los resultados en la comprensión de la naturaleza del síndrome del burnout académico.

Como se observa en la tabla 56, se presentan las variables ilustrativas que se incluyeron en el análisis de resultado del estudio exploratorio que se llevó a cabo en una muestra de 820 sujetos estudiantes del área de la salud de diferentes universidades de Barranquilla (Colombia). Al igual que en el capítulo anterior, con miras a establecer mayor nivel de argumentación de los resultados obtenidos en esta exploración, se realizó un estudio de profundización que permitió contrastar los resultados encontrados en ambos análisis. Este último análisis se llevó a cabo en una muestra de 243 estudiantes del área de la salud de una universidad privada de Barranquilla. A continuación se presentará por separado cada uno de los análisis, y se iniciará con el estudio exploratorio y posteriormente con el estudio de profundización.

8.2 RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

7.8.1 Estudio exploratorio

El extremo negativo del plano factorial *respuestas de los estudiantes el estrés*, del estudio exploratorio, nominado “burnout”, se caracteriza por las modalidades ilustrativas de mayor contribución, y según su orden relativo de importancia, fueron: 1) solución de problema baja; 2) reevaluación positiva baja; 3) espera alta; 4) religión baja. Además, con pesos levemente menores pero significativos aparecen: 5) expresión de la dificultad de afrontamiento alta; 6) reacción agresiva alta; 7) búsqueda de apoyo social baja; 8) autonomía baja; 9) evitación emocional alta, y 10) búsqueda de apoyo profesional bajo (tabla 57, anexo 6).

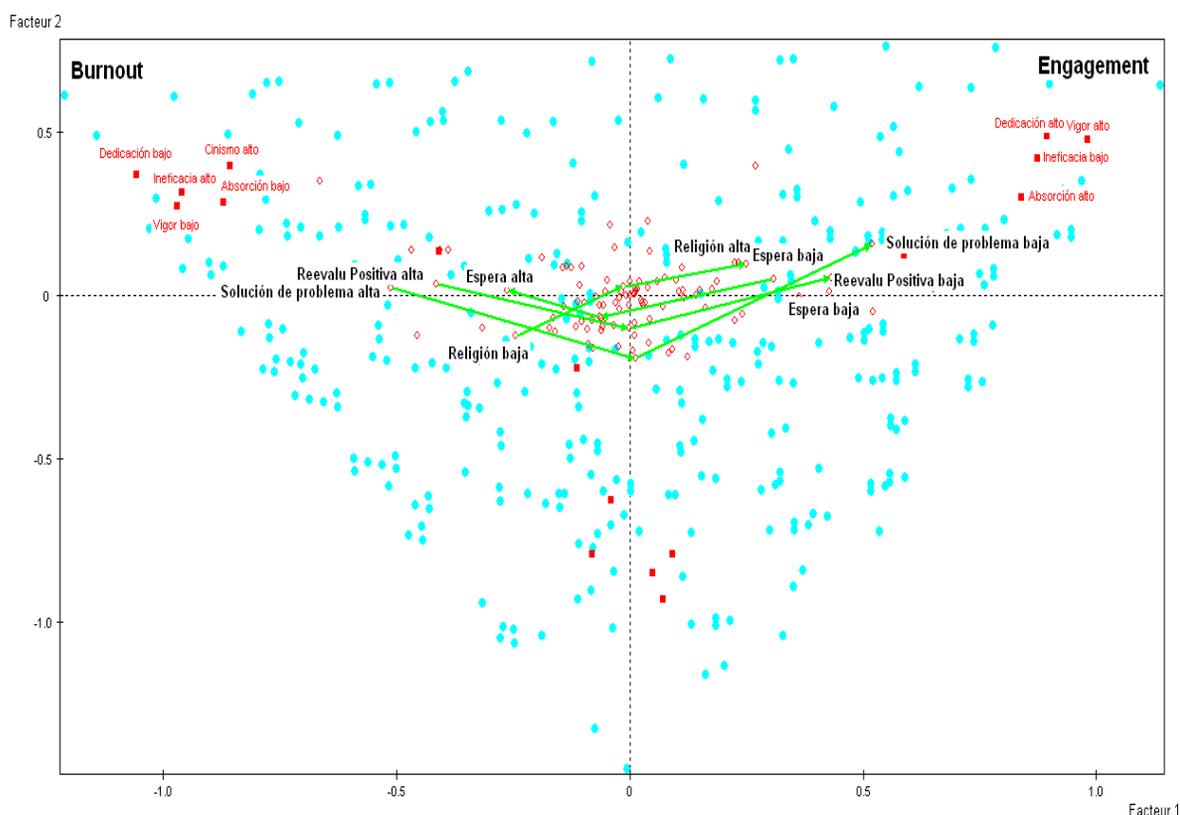
Tabla 57. Caracterización del polo negativo “burnout” y positivo del factor “engagement” por las variables ilustrativas del estudio exploratorio

Polo negativo o burnout				Polo positivo o engagement			
Variables activas		Variables ilustrativas		Variables activas		Variables ilustrativas	
Valores- <i>t</i>	Modalida d	Valores <i>-t</i>	Modalidad de la Variable	Valores <i>-t</i>	Modalidad	Valores <i>-t</i>	Modalidad de la Variable
		-10,68	Solución de problema baja			10,55	Solución de problema alta
		-8,72	Reevaluación positiva baja			8,82	Reevaluación positiva alta
		-5,10	Espera alta			6,64	Expresión dificultad afrontamiento baja
20,70	Vigor			20,05	Vigor alto		
-20,46	Bajo	-5,06	Religión baja	18,90	Ineficacia bajo	6,33	Espera baja
-20,25	Dedicación Baja	-3,74	Expresión dificultad afrontamiento alta	18,14	Dedicación alto	5,27	Religión alta
-17,38	Ineficacia Alta	-3,50	Reacción agresiva alta	17,81	Absorción alto	4,80	Reacción agresiva bajo
	Absorción Baja	-3,47	Búsqueda de apoyo social baja			4,73	Búsqueda de apoyo social alta
		-3,10	Autonomía baja			3,45	Evitación emocional baja
		-2,26	Evitación emocional alta			3,02	Autonomía alta
		-2,26	Búsqueda de apoyo profesional baja			2,73	Búsqueda de apoyo profesional. alta

La dirección negativa del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo izquierdo del plano factorial.

La dirección positiva del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo derecho del plano factorial.

En tanto que el sentido positivo del factor, denominado *engagement*, se caracteriza con valores invertidos de la mayoría de las modalidades de las variables ilustrativas, que se ubicaron en el extremo negativo, como se aprecia en la tabla 60. Según su orden relativo de importancia, dicho extremo quedó caracterizado por: 1) solución de problema alta; 2) reevaluación positiva alta; 3) expresión dificultad de afrontamiento; 4) espera; 5) religión; 6) reacción agresiva baja; 7) búsqueda de apoyo social alta; 8) evitación emocional; 9) autonomía alta y 10) búsqueda de apoyo profesional alta.



Gráfica 23. Ubicación de algunas estrategias de afrontamiento en el factor *Respuestas de los estudiantes ante el estrés del estudio exploratorio*

En la caracterización de este continuo polar de *respuestas de los estudiantes ante el estrés* vemos que en su polo negativo, *burnout académico*, predominan bajos niveles de

energía o de persistencia y esfuerzo ante los contratiempos y dificultades (vigor), junto con bajos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante los estudios (dedicación), además, de niveles bajos de concentración y de felicidad durante el desempeño de las actividades académicas (absorción), lo cual se acompaña, por otra parte, de autopercepciones de incompetencia para afrontar las exigencias académicas. Caso contrario ocurre en el polo positivo del factor, constituido por el *engagement académico*, en el que predominan los estados motivacionales positivos y persistentes, propios del *engagement*, junto con bajos niveles de incapacidad percibida para llevar a cabo las demandas académicas.

Tabla 58. Resumen del perfil de afrontamiento del polo *burnout* y de *engagement*

Tipo de estrategia de afrontamiento	Variable	<i>Burnout</i>		<i>Engagement</i>	
Pasiva centrada en la emoción	Religión	-5,06	Baja	5,27	Alta
	Reacción agresiva	-2,91	Alta	4,79	Baja
	Evitación emocional	-2,26	Alta	3,58	Baja
	Espera	-5,10	Alta	6,33	Baja
	Expresión dificultad de Afrontamiento	-3,74	Alta	6,64	Baja
Activa y centrada en problema	Solución de problema	-10,68	Baja	10,55	Alta
	Reevaluación positiva	-8,72	Baja	8,82	Alta
	Búsqueda de apoyo social	-3,47	Baja	4,73	Alta
	Búsqueda de apoyo profesional	-2,09	Baja	2,73	Alta
	Autonomía	-3,10	Baja	3,02	Alta

En cuanto al papel de las estrategias de afrontamiento, en el polo de *burnout académico*, como se observa en la tabla 58, muestran una configuración clara de un mayor uso de estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción, y una tendencia de uso bajo, de estrategias activas centradas en el problema, lo cual no favorece la resolución efectiva de los eventos estresantes. De manera particular, en este extremo se asoció con las siguientes estrategias de afrontamiento: religión, espera, expresión de la dificultad de afrontamiento, evitación cognitiva, reacción agresiva y evitación emocional. Estas estrategias son de carácter

pasivo, y pueden ser cognitivas o conductuales y aparecen ante una reactividad emocional negativa y displacentera. Por otra parte, se observa el escaso o bajo uso de estrategias de afrontamiento dirigidas al problema (solución de problema, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y profesional).

Con el propósito de dar mayor claridad respecto a la relación del síndrome del burnout con las estrategias de afrontamiento se calculó la correlación de Spearman para aportar a la comprensión de la naturaleza del burnout académico. Tal y como se observa en la tabla 59, las correlaciones bivariadas del síndrome de burnout con las estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción son positivas y moderadamente altas, especialmente con espera ($\rho=0,233$, $p<0,01$), evitación emocional ($\rho=0,209$, $p<0,01$), reacción agresiva ($\rho=0,204$, $p<0,01$) y moderadamente bajas con negación ($\rho=0,085$, $p<0,01$). Por otra parte, no se halló corrección con religión y evitación cognitiva

Tabla 59. Correlación de Spearman del síndrome de burnout con estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción

		Rho de Spearman	Burnout académico
Estrategia centrada en la emoción	Espera	Coefficiente de correlación	,233 **
		Sig. (bilateral)	,000
		N	820
	Evitación emocional	Coefficiente de correlación	,209 **
		Sig. (bilateral)	,000
		N	820
	Reacción agresiva	Coefficiente de correlación	,204 **
		Sig. (bilateral)	,000
		N	820
	Negación (agrupado)	Coefficiente de correlación	,085 *
		Sig. (bilateral)	,015
		N	820
	Religión (agrupado)	Coefficiente de correlación	-,008
		Sig. (bilateral)	,819
N		820	
Evitación cognitiva (agrupado)	Coefficiente de correlación	,030	
	Sig. (bilateral)	,393	
	N	820	

Estos resultados sugieren que a mayor afectación del síndrome, mayor tendencia a esperar que la situación se resuelva por sí sola con el pasar del tiempo (espera), mayor evitación a expresar las emociones, dada la carga emocional o la desaprobación social (evitación emocional), mayor tendencia a expresar la ira y la hostilidad abiertamente como consecuencia de la frustración y la desesperación, reaccionando de manera agresiva contra los demás, contra sí mismo o contra los objetos (reacción agresiva) y mayor tendencia a comportarse como si el problema no existiera se trata de no pensar en el problema y alejarse de las situaciones que se relacionan con él de manera temporal, como una medida para tolerar o soportar el estado emocional (negación).

Tabla 60. Correlación de Spearman del síndrome de burnout con las estrategias de afrontamiento activas y centradas en el problema en el estudio exploratorio

		Rho de Spearman	Burnout Académico
Estrategia centrada en el problema	Expresión Dif Afrontamiento	Coefficiente de correlación	,286 **
		Sig. (bilateral)	,000
		N	820
	Reevaluación positiva	Coefficiente de correlación	-,254 **
		Sig. (bilateral)	,000
		N	820
	Solución de problema	Coefficiente de correlación	-,221 **
		Sig. (bilateral)	,000
		N	820
	Búsqueda de apoyo profesional	Coefficiente de correlación	-,102 **
		Sig. (bilateral)	,003
		N	820
	Búsqueda de apoyo social	Coefficiente de correlación	-,089 *
		Sig. (bilateral)	,010
		N	820
	Autonomía	Coefficiente de correlación	,019
		Sig. (bilateral)	,588
		N	820

Tal y como se observa en la tabla 60, en cuanto a las correlaciones del síndrome de burnout con las estrategias de afrontamiento activas y centradas en el problema, a excepción de expresión dificultad de afrontamiento ($\rho = 0,286$, $p < 0,01$), se halló correlación negativas y moderadamente altas con reevaluación positiva ($\rho = -0,254$, $p < 0,01$), solución de

problema ($\rho = -0,286$, $p < 0,01$). Además, correlaciones moderadamente bajas con búsqueda de apoyo profesional ($\rho = -0,102$, $p < 0,01$) y con búsqueda de apoyo social ($\rho = -0,089$, $p < 0,01$).

Estos resultados sugieren que a mayor afectación del síndrome, mayor dificultad en la expresión de las dificultades para expresar, afrontar y resolver las emociones generadas por la situación (expresión de la dificultad de afrontamiento), menor tendencia a identificar los aspectos positivos del problema y aprender de las dificultades (reevaluación positiva), menor tendencia a analizar las causas del problema y generar alternativas de solución (solución de problema), menor tendencia a buscar recurso profesional para solucionar el problema o las consecuencias del mismo (búsqueda de apoyo profesional), menor tendencia a expresar la emoción y buscar alternativas para solucionar el problema con otra u otras personas (búsqueda de apoyo social).

Al contrastar los resultados arrojados por el AC y correlación bivariadas se encontró como elemento en común correlaciones positivas entre el burnout académico con un grupo de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y correlaciones negativas con estrategias centradas en el problema.

Específicamente, el burnout académico se asoció con las siguientes estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, particularmente por: niveles altos de espera, expresión de la dificultad de afrontamiento, reacción agresiva y evitación emocional, así como una cierta tendencia a la evitación cognitiva. También, en este grupo aparecen con un alto nivel de uso las creencias y prácticas religiosas. Complementariamente, el carácter pasivo de este perfil se observa en el escaso o bajo uso de estrategias de afrontamiento dirigidas al problema (solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y profesional), con apenas un nivel medio de autonomía. Estos resultados no son coherentes con los hallados por Sinha, Willson y Watson (2000), quienes señalan que a menor estrés, mayor tendencia a utilizar estrategia focalizadas en la emoción en estudiantes de India.

Por su parte, el polo del *engagement* se caracteriza por un predominio de estrategias activas centradas en la resolución de los problemas usados en un nivel alto; prácticamente coinciden en ambos estudios. Esto implica que los estudiantes de este polo tenderían a

analizar y considerar diversas opciones para encontrar la solución a los problemas, a hacer revaluaciones positivas de los mismos, buscar el apoyo social y profesional, manteniendo, sin embargo, un alto nivel de autonomía o creencia en la propia capacidad para resolverlos. Por el contrario y como parte de este perfil, los estudiantes con alto *engagement* y sin burnout académico hacen bajo uso de estrategias pasivas o evitativas centradas en la emoción, como espera, expresión de la dificultad de afrontamiento, reacción agresiva y evitación emocional. Pero también, como los estudiantes del polo del *burnout*, utilizan la religión en niveles medios y altos, lo que lleva a destacar esta estrategia como un recurso de creencias y prácticas al que los estudiantes tienden a recurrir en situaciones de estrés, ya sea cuando están altamente agobiados como cuando están implicados o motivados en y por sus estudios.

En síntesis, encontramos que el *engagement* académico se encuentra caracterizado por una posición activa en el afrontamiento de los eventos estresantes que experimentan los estudiantes. Se relaciona con estrategias dirigidas a modificar variables ambientales del problema, y a la identificación de los obstáculos, los recursos, los procedimientos, entre otras.

Además se relacionó con estrategias encargadas de cambios motivacionales o cognitivos, como la reestructuración cognitiva, que pueden incidir en la variación del nivel de aspiraciones, en la participación del yo, en la búsqueda de distintos canales de gratificación y en el desarrollo de nuevas pautas de conducta (Lazarus & Folkman, 1986); caso contrario, sucede en el burnout académico, en el que el afrontamiento adquiere una forma más desesperanzada, más escapista o evitativa y paliativa del malestar (con sus concomitantes estados y/o desarrollos de irritabilidad, ansiedad y depresión); menos orientado y efectivo para resolver las dificultades concretas del estudiante, adicionalmente se caracteriza por no recurrir a potenciales recursos de afrontamiento propios o de la red social, por lo cual, posiblemente se establece un círculo vicioso autoperpetuante de manera progresiva, alimentado por su misma ineffectividad, aislamiento social y por la experiencia creciente de amenaza y fracaso en el estudiante.

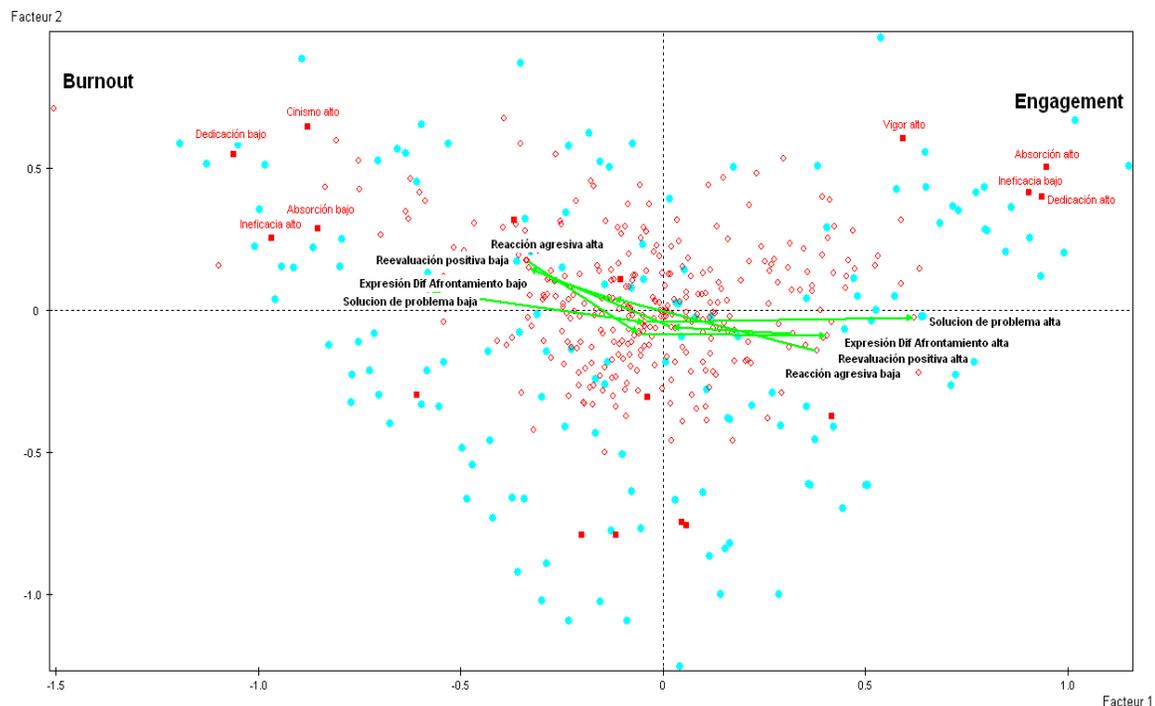
8.2.2 Estudio de profundización

Con el objetivo de confirmar la relación del burnout académico con las estrategias de afrontamiento, y así contribuir a argumentación de la naturaleza del *burnout*, se tendrán en cuenta para el análisis, al igual que en el estudio exploratorio, como variables ilustrativas, las modalidades del *burnout* (niveles altos de agotamiento, de cinismo y de ineficacia académica) del *engagement* (niveles altos de absorción, vigor y dedicación).

Tabla 61. Caracterización de los polos del burnout y del engagement académicos con las estrategias de afrontamiento en el estudio profundización

Polo negativo o burnout académico				Polo positivo o engagement académico			
Variables Activas		Variables Ilustrativas		Variables Activas		Variables Ilustrativas	
Valores <i>t</i>	Modalidad	Valores <i>t</i>	Modalidad	Valores <i>t</i>	Modalidad	Valores <i>t</i>	Modalidad
-10,85	Ineficacia académica alta	-6,54	Solución de Problema baja	9,92	Dedicación alta	7,02	Solución de Problema alta
-10,82	Dedicación Bajo	-3,70	Reevaluación positiva baja	10,32	Ineficacia Académica baja	4,39	Reevaluación positiva alta
-9,38	Cinismo alto	-3,53	Expresión dificultad de afrontamiento alta	10,41	Cinismo bajo	4,30	Reacción agresiva baja
-9,3	Absorción bajo	-3,02	Reacción agresiva alta	10,51	Absorción alto	3,93	Búsqueda de Apoyo Social alta
		-2,88	Religión baja			3,32	Expresión Dif. de Afronta baja
		-2,84	Búsqueda de Apoyo social bajo			2,63	Religión Alta

Como se aprecia en la tabla 61, y como se ha venido señalando, *el factor de las respuestas de los estudiantes ante el estrés*, del estudio profundización, se mantiene en el extremo negativo, las relaciones de las denominaciones de ineficacia académica altas, dedicación bajas, cinismo alto y absorción baja, al cual se ha denominado “burnout” (anexo 7).



Gráfica 24. Ubicación de algunas estrategias de afrontamiento en el factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés* del estudio exploratorio

Dicho extremo queda caracterizado por las modalidades ilustrativas de las estrategias de afrontamiento. De acuerdo con el peso de mayor contribución y según su orden relativo de importancia fueron: 1) solución de problema; 2) reevaluación positiva baja; 3) expresión dificultad de afrontamiento alta; 4) reacción agresiva alta; 5) religión baja y 6) búsqueda de apoyo social baja. Por su parte, en el extremo positivo se encuentran las relaciones de las denominaciones de ineficacia académica baja, dedicación alta, cinismo bajo y absorción alta, denominado “engagement”. Dicho extremo se caracteriza por solución de problema alta, reevaluación positiva alta, reacción agresiva baja, búsqueda de apoyo social alta, expresión dificultad de afrontamiento baja y religión alta. Para efecto de confirmar los resultados obtenidos en el estudio exploratorio se llevó a cabo las correlaciones bivariadas en el estudio profundización, y de esta manera dar mayor claridad a la delimitación del *burnout* a partir de la relación las estrategias de afrontamiento en los estudiantes universitarios del área de la salud.

Tabla 62. Correlación del síndrome de burnout con estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción del estudio profundización

Rho de Spearman		Burnout	
Estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción	Reacción agresiva	Coefficiente de correlación	,328**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	243
	Evitación emocional	Coefficiente de correlación	,227**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	243
	Espera	Coefficiente de correlación	,195**
		Sig. (bilateral)	,002
		N	243
	Evitación cognitiva	Coefficiente de correlación	,068
		Sig. (bilateral)	,294
		N	243
Negación	Coefficiente de correlación	-,014	
	Sig. (bilateral)	,827	
	N	243	
Religión	Coefficiente de correlación	0	
	Sig. (bilateral)	0	
	N	243	

Tal y como se observa en la tabla 62, las correlaciones bivariadas del síndrome de burnout con las estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción son positivas y moderadamente altas, especialmente con reacción agresiva ($\rho=0,328$, $p<0,01$), evitación emocional, ($\rho=0,227$, $p<0,01$), y moderadamente bajas con espera ($\rho=0,195$, $p<0,01$). Por otra parte, no se halló corrección entre el *burnout* con evitación cognitiva, negación y religión.

Estos resultados sugieren que a mayor afectación del síndrome, mayor tendencia a expresar la frustración y la desesperación a través de la ira y la hostilidad (reacción agresiva), mayor propensión a no expresar las emociones, dada por la carga emocional o la desaprobación emocional, y a esperar que la situación se resuelva por sí sola con el pasar del tiempo (espera).

Tabla 63. Correlación del síndrome de burnout con estrategias de afrontamiento pasivas y centradas en la emoción del estudio profundización

Rho de Spearman		Burnout	
Estrategias de afrontamiento activas y centradas en la resolución del problema	Expresión	Coefficiente de correlación	,332**
	Dificultad	Sig. (bilateral)	,000
	Afrontamiento	N	243
	Solución de problema	Coefficiente de correlación	-,309**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	243
	Reevaluación positiva	Coefficiente de correlación	-,305**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	243
	Búsqueda de apoyo profesional	Coefficiente de correlación	-,146*
		Sig. (bilateral)	,022
		N	243
	Búsqueda de apoyo social	Coefficiente de correlación	-,078
		Sig. (bilateral)	,223
		N	243
Autonomía	Coefficiente de correlación	-,014	
	Sig. (bilateral)	,832	
	N	243	

Por otra parte, en cuanto a las estrategias de afrontamiento activas y centradas en el problema, se halló correlación positiva y moderadamente alta, fue expresión dificultad de afrontamiento ($\rho = 0,332$, $p < 0,01$), y correlaciones negativas y moderadamente altas con solución de problema ($\rho = -0,309$, $p < 0,01$.) y reevaluación positiva ($\rho = -0,305$, $p < 0,01$.). Además, correlación moderadamente baja con búsqueda de apoyo profesional ($\rho = -0,146$, $p < 0,01$). Por otra parte, no se halló correlación entre el *burnout* con búsqueda de apoyo social ($\rho = -0,078$, $p > 0,01$).

Estos resultados sugieren que a mayor afectación del síndrome, mayor tendencia a tener dificultad en expresión de las dificultades para expresar, afrontar y resolver las emociones generadas por la situación (expresión de la dificultad de afrontamiento), y a menor afectación del *burnout*, mayor propensión a analizar las causas del problema y generar alternativas de solución (solución de problema), mayor preferencia a identificar los aspectos positivos del problema y aprender de las dificultades (reevaluación positiva), y mayor

predisposición a buscar ayuda profesional para solucionar el problema o las consecuencias del mismo (búsqueda de apoyo profesional).

Para realizar un análisis de conjunto de los estudios exploratorio, y de profundización en cuanto a la caracterización del eje burnout-engagement académicos o *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* en relación con las *estrategias de afrontamiento*, a partir de los resultados arrojados por el AC y la correlación bivariadas, en los estudios exploratorio y de profundización podemos acercarnos al concepto de *estilo de afrontamiento*, como se observa en la tabla 64.

Tabla 64. Perfil o estilo del afrontamiento asociado a cada polo del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* en el estudio exploratorio y profundización

Tipo de estrategia de afrontamiento	Variable	Exploratorio				Profundización				G
		A C		Correlación		A C		Correlación		
		Burnout	Eng.	Bu - Est	Eng.- Est.	Burnout	Eng.	Bur - Est.	Eng. - Est	
Activa y centrada en problema	Solución de problema	Baja	Alta	-	+	Baja	Alta	-	+	1
	Reevaluación positiva	Baja	Alta	-	+	Baja	Alta	-	+	
	Búsqueda de apoyo social	Baja	Alta	-	+	Baja	Alta	-	+	
	Expresión de dificultad de afrontamiento	Alta	Baja	+	-	Alta	Baja	+	-	
Pasiva centrada en la emoción	Reacción agresiva	Alta	Baja	+	-	Alta	Baja	+		2
	España	Alta	Baja	+	-			+		
	Evitación emocional	Alta	Baja	+				+		
	Religión	Baja	Alta		+	Baja	Alta		+	
Activa y centrada en problema	Autonomía	Baja	Alta							3
	Búsqueda de apo- profes	Baja	Alta	-	+			-		
Pasiva centrada en la emoción	Negación			+						
	Evitación cognitiva									

El *estilo de afrontamiento* se refiere a un patrón habitual, recurrente, característico o identificable de respuestas cognitivas, emocionales y conductuales que realizan las personas

para manejar las demandas y emociones asociadas a los eventos de estrés (Fernández-Abascal & Palmero, 1999, citado en Londoño Henao, Puerta, Posada, Arango & Aguirre, 2006), por lo que nos permite captar y comunicar mejor la pauta común de afrontamiento que emerge de la asociación de cada uno de los polos sindrómicos del continuo o factor (tabla 64).

Este estilo o perfil de afrontamiento se vincula no solo de manera descriptiva, sino explicativa, con los síndromes representados en cada polo del continuo de respuestas de los estudiantes ante el estrés académico, en la medida que las estrategias de afrontamiento que lo componen (junto con aquellas que están ausentes, como diremos adelante) condicionan en buena medida el proceso de estrés del estudiante, y contribuye a que se desarrolle eventualmente hacia cursos de burnout académico o de engagement, dependiendo del perfil o estilo de afrontamiento dominante a lo largo del eje.

De esta manera, se considera que existe un estilo de afrontamiento de riesgo para el desarrollo y mantenimiento del burnout académico y otro protector contra el mismo, y facilitador del engagement académico, el cual es prácticamente el reverso del anterior, pero como hemos argumentado antes, deben verse como formando parte cada uno de un mismo continuo multidimensional (caracterizando por entidades discretas), que en sus extremos se polariza con características propias del burnout y del engagement académicos respectivamente.

Valga la oportunidad, sin embargo, para aclarar que utilizamos el concepto de estilo o perfil de afrontamiento más para referirnos a un conjunto característico e identificable de estrategias de afrontamiento que consistentemente se asocian entre sí y con cada polo sindrómico, y no necesariamente como un estilo puro de afrontamiento que se constata en cada uno u otro lado del continuo *burnout - engagement*. En otras palabras, lo utilizamos más como una característica de cada polo que como un atributo individual de los estudiantes, sin embargo, este patrón individual se describirá más adelante, en el capítulo de la tipología de las respuestas ante el estrés.

8.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

A manera de síntesis, y teniendo en cuenta lo hallado en los dos estudios, el factor de las *respuestas ante el estrés académico* revela que el polo del *burnout*, se caracterizó por ausencia del *engagement* y la presencia de cinismo, ineficacia académica principalmente, y se asoció con el perfil de afrontamiento que reúne un grupo de distintas estrategias que se hallaron de manera consistente y que se presentan a continuación:

El primer grupo se encuentra conformado por el predominio de relaciones consistentes, según lo hallado en los dos estudios, entre el *burnout* con diversas estrategias de afrontamiento centradas en la resolución del problema, entre las que se destacan, a excepción de la expresión de dificultad de afrontamiento, el poco uso de las estrategias de solución de problema, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social.

En el segundo grupo destaca la relación, con cierta consistencia en los dos estudios, entre el *burnout* con diversas estrategias centradas en la emoción, caracterizadas por su alto uso, particularmente reacción agresiva, seguida de espera, evitación emocional y, por último, religión.

En el tercer grupo se presentan relaciones menos consistentes entre los dos estudios, y sobresale el bajo uso de las estrategias de autonomía y de búsqueda de apoyo profesional

Por último, en el cuarto grupo se encuentran la estrategia de negación, cuya relación contribuyó exclusivamente en el polo del *burnout* en el estudio exploratorio, y la estrategia de afrontamiento de evitación cognitiva no correlacionó con el polo del *burnout* en ninguno de los estudios.

El análisis en conjunto de los anteriores resultados señala un perfil de afrontamiento pasivo y centrado en la amortiguación de las emociones negativas o displacenteras que correlacionaron con el polo del *burnout*. Específicamente, el *burnout* académico se asoció con las siguientes estrategias de afrontamiento: niveles altos de espera, expresión de la dificultad de afrontamiento, reacción agresiva y evitación emocional, así como una cierta tendencia a la evitación cognitiva. También en este grupo aparecen con un alto nivel de uso las creencias y

prácticas religiosas. Complementariamente, el carácter pasivo de este perfil se observa en el escaso o bajo uso de estrategias de afrontamiento dirigidas al problema (solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y profesional) con apenas un nivel medio de autonomía.

Estos resultados y planteamientos, están en la dirección de los hallazgos de diversas investigaciones sobre el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios, que señalan que los estudiantes utilizan diversas estrategias para manejar las demandas particulares y las emociones asociadas a eventos vitales estresantes, académicos y no académicos, ante los cuales pueden experimentar altos niveles de estrés y comprometer su bienestar psicológico, su salud mental, satisfacción con su rol y desempeño académico, y en la cual se ha destacado el uso de variados estilos de afrontamiento (Cornejo & Lucero, 2005; Park & Adler, 2003). En relación con el afrontamiento del estrés derivado de las exigencias académicas, por ejemplo, Sinha, Willson y Watson (2000) en la Universidad de Alberta (Canadá) señalan que los estudiantes que experimentaban mayor estrés utilizaban estrategias de afrontamiento focalizadas en la emoción.

Por otra parte, si damos nuevamente protagonismo explicativo a la percepción de autoeficacia en el afrontamiento de las demandas asociadas a la vida estudiantil, los anteriores hallazgos podrían explicarse, en acuerdo con lo planteado por diversos autores (Jerusalem & Swarcher, 1992, citados en Donna, 2002; Ruinaudo, Chiecher & Donolo 2003), quienes señalan que un sentido bajo de eficacia favorece menor resistencia para afrontar las exigencias y las demandas propias del estrés, y por el contrario, la alta autoeficacia puede ser un factor mediador para el afrontamiento activo y centrado en la resolución de las exigencias, en la medida que la autoeficacia como variable cognitiva motivacional proporciona un mecanismo automotivador para la resolución de los eventos estresores.. En este sentido, Borquéz (2005) muestra que hay estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas para responder ante dichas exigencias, tales como el hacer frente a las situaciones estresantes, buscándoles soluciones, característico en el *engagement*; y que otros no lo hacen, llegando a sentirse impedidos para responder satisfactoriamente a las demandas y emociones implicadas, ante lo cual asumen comportamientos de escape o evitación como formas de afrontamiento.

Ya lo hemos mencionado, las demandas que no se resuelven crecen y se acompañan de un proceso acumulativo de malestar prolongado propio del burnout académico.

**CAPITULO IX. RELACION DEL BURNOUT Y DEL ENGAGEMENT ACADÉMICOS
CON VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS**

9.1 PROCEDIMIENTO

La relación del burnout y del engagement académicos (variables activas) con las variables sociodemográficas y académicas de los estudiantes universitarios participantes se llevó a cabo a partir del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico*, tal como quedó establecido en los anteriores capítulos. La caracterización de los planos factoriales respectivos en este trabajo es realizada por las nuevas variables ilustrativas, es decir, las sociodemográficas y las académicas. Al igual que en el estudio anterior, al extremo negativo del factor se lo denominó *burnout* y al extremo positivo, *engagement*. Dichas denominaciones se mantendrán en este estudio.

Tabla 65. Variables ilustrativas socio académicas y del desempeño académico

	Variable ilustrativas	Modalidades	Estudio exploratorio	Estudio de profundización
Datos sociodemográficos	Edad	3	X	X
	Sexo	2	X	X
	Estado civil	4	X	X
	Estrato en el cual reside en esta ciudad	6	X	X
	¿Trabaja?	2	X	X
	¿Es oriundo de esta ciudad?	2	X	X
	¿Actualmente vive con?	3	X	X
	¿Quién paga sus estudios?	4	X	X
	¿Cómo paga la matrícula?	4	X	X
	Universidad	3	X	X
Datos académicos	Carrera	4	X	X
	Semestre	9	X	X
	¿Todas las materias son de un mismo semestre?	2	X	X
	¿Ha perdido un semestre anteriormente?	2	X	X
	¿Cómo paga la matrícula?	4	X	X
	Privado o público	3	X	X
	Promedio académico en toda la carrera	4	X	X
	Tendencia al abandono de la carrera	3		X
Ha perdido semestre	2		X	
Ha perdido materia	2		X	

Las variables ilustrativas del estudio se presentan en la tabla 65. Tal y como se observa, estas están agrupadas de acuerdo a si corresponden con datos sociodemográficos del sujeto (ejemplo, sexo, edad, estrato socioeconómico y estado civil) e información sobre su desempeño académico (ejemplo, materias perdidas, semestres perdidos, promedio académico). Al igual que en los estudios anteriores, en este se presentarán inicialmente los resultados del estudio exploratorio y posteriormente el estudio conformatorio, con la finalidad de contrastar los resultados en ambos análisis.

9.2 RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

9.2.1 Estudio exploratorio

Como se explicó en los capítulos anteriores, al factor de las respuestas de estrés de los estudiantes se lo denominó al polo negativo *burnout* y al polo derecho, *engagement*.

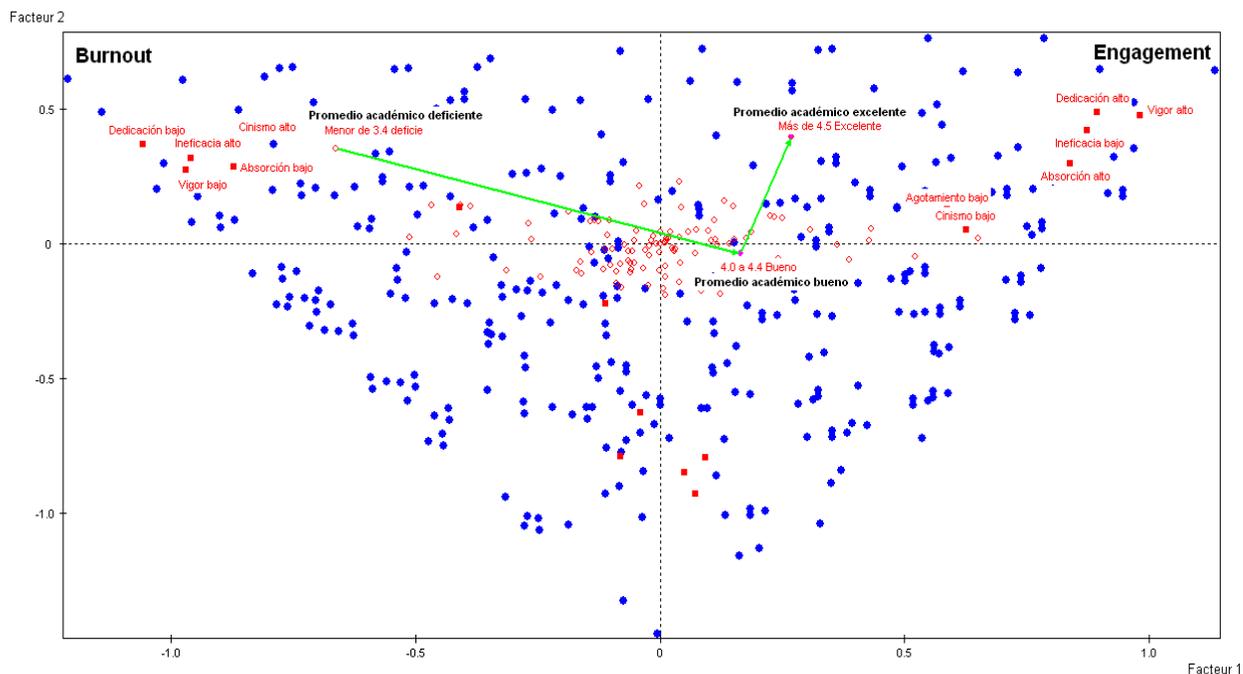
Tabla 66. Caracterización del polo negativo *burnout* y positivo *engagement* por las variables académicas y sociodemográficos del estudio exploratorio

Polo positivo <i>engagement</i>				Polo positivo <i>engagement</i>			
Variables activas		Variables activas		Variables activas		Variables activas	
Valore <i>s-t</i>	Modalidad	Valores <i>-t</i>	Modalidad	Valore <i>s-t</i>	Modalidades	Valor <i>es-t</i>	Modalidad
20,7	Vigor Bajo	-4,68	Promedio deficiente (< de 3.4)	17,81	Absorción alto	4,42	Promedio Bueno (4,0 a 4,4)
-20,46	Dedicación Bajo	-2,54	Cuarto semestre	18,14	Dedicación alto	3,17	Estudiante paga sus estudios
-20,25	Ineficacia Alta		Padres/Familia pagan estudio	18,9	Ineficacia bajo	2,66	Segundo Semestre
-17,38	Absorción Baja	-2,46		20,05	Vigor alto		
La dirección positiva del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo derecho del plano factorial.				La dirección positiva del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo derecho del plano factorial.			

De acuerdo con la posición de los valores t de las modalidades, de las variables sociodemográficas y académicas de mayor contribución, y según el orden relativo de importancia, se caracteriza al factor *respuesta de los estudiantes ante el estrés* del estudio exploratorio del siguiente modo:

En el estudio exploratorio, el extremo negativo o del síndrome de burnout se relacionó con: 1) promedio académico deficiente; 2) cuarto semestre; 3) padres de familia paga la matrícula. Por otra parte, el extremo positivo, el síndrome del engagement, se relacionó con: 1) promedio académico bueno, 2) estudiantes que pagan sus estudios; 3) segundo semestre (tabla 66, anexo 6).

Como se recordará, en el polo del *burnout* del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* en el estudio exploratorio predominan bajos niveles de energía o de persistencia y esfuerzo ante los contratiempos y dificultades (vigor), junto con bajos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante los estudios (dedicación), además de niveles bajos de concentración y de felicidad durante el desempeño de las actividades académicas (absorción), lo cual se acompaña de autopercepciones de incompetencia para afrontar las exigencias académicas (ineficacia académica) (gráfica 25).



Gráfica 25. Caracterización del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés* por las variables de académicas del estudio exploratorio.

En la caracterización del factor por las modalidades ilustrativas de las variables sociodemográficas y académicas se observó a partir de los resultados que el polo negativo o burnout académico se asoció exclusivamente con padres que pagan sus estudios, promedio deficiente y aceptable y cuarto semestre; por su parte, el polo positivo o *engagement* se relacionó con buen promedio, estudiantes que pagan sus estudios y segundo semestre.

Claramente, estos hallazgos con respecto a las variables académicas, en particular respecto al desempeño académico, no apoyan las observaciones de que el burnout académico no es necesariamente un buen predictor de mal rendimiento académico (Martínez & Márquez, 2005; Salanova *et al*, 2004; Bresó, 2008; Caballero *et al*, 2007; Manzano, 2002). Sin embargo, sí apoyan las de Salanova *et al*. (2004) y Martínez y Marques - Pinto (2005), que señalan que los estudiantes que presentan *burnout* tienen como consecuencia un bajo rendimiento académico, debido a que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtienen resultados más bajos en sus exámenes.

Estos resultados pueden explicarse también desde la perspectiva de la autoeficacia, ya que los bajos o nulos niveles de ineficacia académica presentes en el polo del *burnout* y una eficacia académica positiva percibida por los estudiantes en el polo *engagement* pueden aportar a un bajo o mejor desempeño académico, en la medida que inciden en los procesos de autorregulación del aprendizaje y en el compromiso motivacional, dado que posibilitan oportunidades de elección y control de metas personales. En este sentido, la creencia ejerce cierto control sobre la actividad académica que va a realizar (Husman *et al.*, 2003; Paris & Turner, 1994; Raymond, De Backer & Green, 1999; Volet, 1998; Wolters & Pintrich, 1998, citados en Poloni, Rainudo & Donolo, 1997).

Por otra parte, en relación con las asociaciones significativas de las variables sociodemográficas halladas con cada polo del factor, es destacable que los estudiantes que pagan sus estudios, asumimos que llevan a cabo alguna actividad laboral que les permite costear su matrícula. Desde este punto de vista, los resultados son consistentes con lo hallado por Caballero, Abello y Palacio (2005), quienes señalan que los estudiantes que trabajan tienden a presentar una mayor percepción de autoeficacia y mayor *engagement*. Es decir, los estudiantes que trabajan pueden tender a dedicarse o implicarse más en las actividades académicas, por el sentido de mayor valoración de las mismas, que se deriva del esfuerzo de estudiar y trabajar simultáneamente, por decisión y esfuerzo propios. Esto implica un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo académico; además de que realizar exitosamente tanto la actividad laboral como la académica favorece la percepción de autoeficacia, como consecuencia del reconocimiento de las propias competencias, lo cual se concretiza en la autoimposición de metas, movilización del esfuerzo, dirección y persistencia en el tiempo (Bandura, 1977, citado en Salanova, Bresó & Schaufeli, 2003).

9.2.2 Estudio de profundización

En el factor de las respuestas de los estudiantes ante el estrés, del estudio de profundización, se mantienen las relaciones encontradas en el estudio exploratorio. De allí que el extremo negativo se denominó *burnout* y el extremo positivo, *engagement*. Este factor, a diferencia del exploratorio, se caracterizó por la inclusión de un mayor número de variables que evalúan el

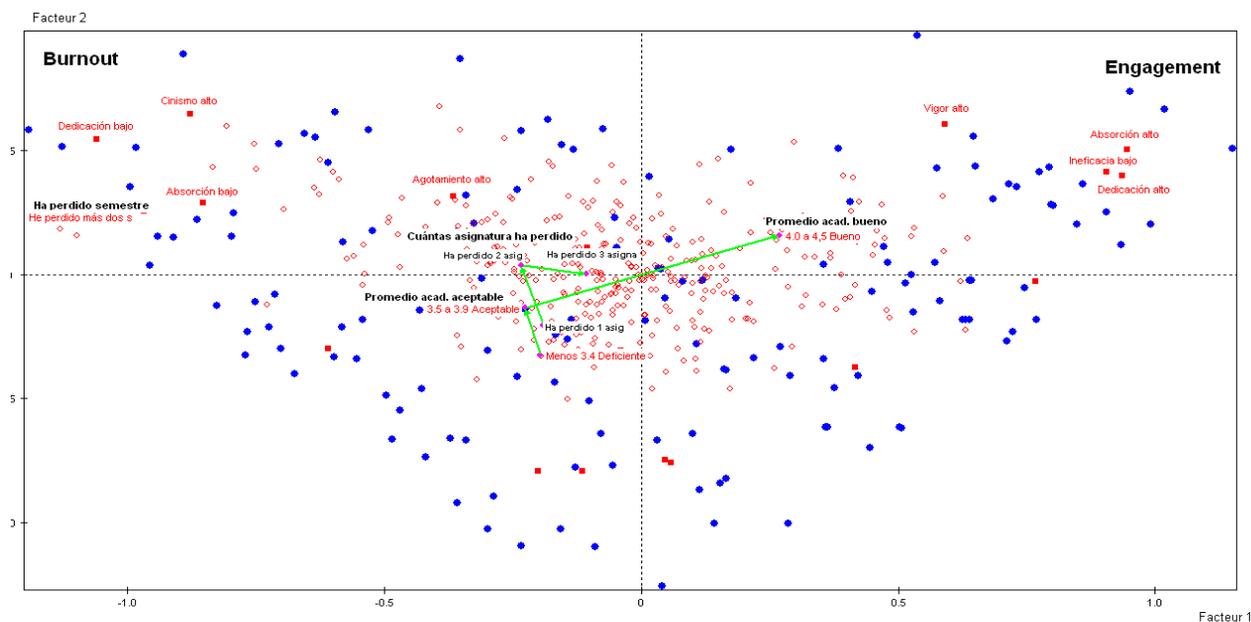
desempeño académico, que se tuvo en cuenta en la aplicación del instrumento, en la muestra de 243 estudiantes universitarios del área de la salud de una universidad privada de Barranquilla.

Tabla 67. Caracterización del polo negativo *burnout* y positivo *engagement* por las variables académicas y sociodemográficos del estudio profundización

Polo negativo <i>burnout</i>				Polo positivo <i>engagement</i>			
Variables Activas		Variables Ilustrativa		Variables Activas		Variables Ilustrativas	
Valores <i>t</i>	Modalidad	Valores <i>t</i>	Modalidad	Valores- t	Modalida d	Valores <i>t</i>	Modalidad
		-3,22	Ha realizado vacacionales			3,22	No ha realizado vacacional
-10,85	Ineficacia alta	-3,01	Ha perdido semestre	9,92	Dedicació n alta	3,09	Estrato socio cuatro
-10,82	Dedicación baja	-2,55	Dos semestre perdidos	10,32	Ineficacia baja	3,05	Programa o psicología
-9,38	Cinismo alto	-2,45	Promedio aceptable < 3,63	10,41	Cinismo bajo	3,01	No ha perdido semestre
-9,3	Absorción Baja	-2,75	alta tendencia al abandono	10,51	Absorción alta	2,75	Baja Tendencia al Abandono
		-2,41	Programa enfermería			2,28	No Ha perdido asignaturas
		-2,28	Ha perdido asignaturas				
La dirección negativa del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo izquierdo del plano factorial.				La dirección positiva del factor corresponde a las modalidades que se sitúan al extremo derecho del plano factorial.			

Tal y como se observa en la tabla 67, el continuo síndrónico *burnout - engagement* se caracterizó por las relaciones con las siguientes modalidades ilustrativas: el extremo negativo, el síndrome de burnout, se relacionó con: 1) ha realizado vacacionales; 2) ha perdido un semestre; 3) ha perdido dos semestres; 4) promedio académico aceptable; 5) alta tendencia de abandonar la carrera. Por otra parte, con pesos levemente menores pero significativos aparecen: 6) cuarto semestre; 7) promedio académico aceptable, 8) programa de enfermería y ha perdido asignatura. Por otra parte, el extremo positivo o *engagement* se relacionó con: 1) no ha realizado vacacionales; 3) estrato socioeconómico cuatro. Por otra parte, con pesos

levemente menores pero significativos aparecen: 4) programa académico de Psicología; 5) no ha perdido semestre; 6) baja tendencia de abandonar la carrera; y 7) no ha perdido asignatura (gráfica 26).



Gráfica 26. Caracterización del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés* por las variables de académicas del estudio profundización

9.2.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En el factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés*, de los estudios, exploratorio y de profundización, caracterizados por las modalidades de las variables sociodemográficas y académicas, reiterando lo ya dicho, se observa, que el síndrome del burnout se relacionó con percepción de eficacia baja, tendencia a abandonar la carrera y bajo desempeño académico (promedio académico deficiente, han realizado vacaciones, han perdido asignaturas- semestres académicos), cursan cuarto semestre, programa académico de enfermería y los padres o familiar pagan la matrícula; mientras que el polo positivo o *engagement* se relacionó buen desempeño académico (promedio académico bueno, no han perdido asignaturas, ni

semestres y no han realizado vacacionales), estudiante paga su matrícula y cursan segundo semestre, y baja tendencia abandonar la carrera.

De manera consistente, nuestros resultados muestran que al polo del burnout académico se asoció siempre con indicadores de deficiente desempeño académico y de riesgo de abandonar la carrera (además de otras variables académicas); y que, por otra parte, de manera complementaria a esta observación, están las relaciones obtenidas de estas variables con el engagement académico, lo cual muestra que buenos o altos niveles de *engagement* pueden aportar al mejor desempeño académico de los estudiantes universitarios. Estos resultados, una vez más, confirman los hallazgos de Salanova *et al.* (2004), Martínez y Marques-Pinto (2005), quienes señalan que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtienen resultados más bajos en sus exámenes. En conclusión, con base en los resultados de este estudio podemos decir que el burnout académico es un buen predictor de mal rendimiento académico y en su defecto el engagement académico, aunque no necesariamente siempre se vaya a acompañar de excelentes resultados académicos de los estudiantes, sería un buen predictor de un buen rendimiento académico.

CAPITULO X. BURNOUT - ENGAGEMENT ACADÉMICOS Y SU RELACIÓN CON VARIABLES DEL CONTEXTO ORGANIZACIONAL UNIVERSITARIO Y SOCIAL - FAMILIAR

Este capítulo tiene como objetivo explorar la relación de interdependencia entre el síndrome de burnout y de engagement con variables del contexto organizacional universitario y del contexto social - familiar, y continúa caracterizando el burnout académico en los estudiantes universitarios del área de la salud de Barranquilla, que se llevó a cabo con la muestra del segundo estudio o de profundización.

10.1 PROCEDIMIENTO

Con el propósito de continuar con la caracterización del burnout, este capítulo busca explorar la relación del eje *burnout - engagement* o *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* con variables del contexto organizacional universitario y del contexto extraacadémico o socio-familiar del estudiante.

Al igual que en los estudios anteriores, se realizó el análisis de correspondencias múltiples (AC) para establecer la relación de interdependencia entre las variables activas (modalidades del burnout y del engagement académicos) y las ilustrativas (modalidades de las variables del contexto organizacional universitario y socio-familiar). Como se presentó anteriormente respecto del estudio exploratorio, el plano factorial de *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* quedó explicado por las modalidades del *burnout* y del *engagement*. En este análisis, las variables quedan distribuidas en uno u otro polo del factor, y son descritas de acuerdo con los valores de las modalidades de las variables ilustrativas en que se sitúan, las cuales se aprecian en la tabla 68 y el anexo 7.

Con el propósito de continuar con el modelo de análisis de relaciones de interdependencia de las variables estudiadas, mantenemos las anteriores denominaciones de los polos del factor: el polo negativo o del *burnout* y el polo positivo o del *engagement*.

Tabla 68. Variables ilustrativas del contextos organizacional y social - familiar

Modalidad ilustrativas	N
PREOCUPACION POR EL MUNDO LABORAL	
He pensado buscar un empleo y dejar los estudios.	4
He pensado que si me ofrecieran un trabajo lo aceptaría aunque tuviera que dejar mis estudios.	4
He pensado dejar esta carrera por otra.	4
Estoy informado sobre las oportunidades de trabajo que existen en el mercado laboral relacionadas con lo que estoy estudiando.	4
Estoy informado sobre los contratos de aprendizaje en prácticas, programas de formación ocupacional que pueden favorecer las oportunidades laborales futuras.	4
Las oportunidades laborales que me ofrece el mercado me permiten alcanzar mis expectativas de desarrollo profesional y social.	4
DINAMICA NEGATIVA DEL TRABAJO ACADÉMICO	
D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	5
D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	5
CONFLICTO Y AMBIGÜEDAD DEL ROL COMO ESTUDIANTE	
C.A.R. 1 Considero que entro en conflicto con mis compañeros por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	5
C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar o cumplir con el rol profesional.	5
EXIGENICA DEL TRABAJO ACADÉMICO	
E.T.A. 1 Considero que hay inadecuada distribución de la carga horaria durante la semana, lo que dificulta el desempeño.	5
E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacerlas todas bien.	5
E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables.	5

Modalidad ilustrativas	N
E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño.	5
DESAFIO EN EL TRABAJO ACADÉMICO	
D.T.A. 1 Creo que los contenidos de la asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente.	5
D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	5
D.T.A. 3 Considero que el grupo de docentes me ponen permanentemente en la necesidad de probar que soy competente.	5
AUTONOMIA EN EL TRABAJO ACADÉMICO	
A.T.A. 1 Pienso las asignaturas favorecen autonomía para la realización adecuada del trabajo académico.	5
A.T.A. 2 Creo que el programa favorece autonomía para el desarrollo y trabajo académico.	5
RECOMPESA ACADÉMICAS	
R.A. 1 Considero que la universidad no hace adecuado reconocimiento (becas o ayudas económicas) al esfuerzo o desempeño académico de los estudiantes.	5
APOYO LOGÍSTICO E INFRAESTRUCTURA POR PARTE DE LA ORGANIZACIONAL	
A.O. 1 Considero que cuento con apoyos institucionales inadecuados (tutorías, o programas de refuerzo académico) para resolver y/o prevenir las dificultades académicas y/o personales.	5
A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	5
A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	5
A.O. 4 Considero que la universidad ofrece pocos recursos tecnológicos (medios de audiovisuales, sala de computo, etc.) para el desarrollo de las actividades académicas.	5
A.O. 5 Percibo que los administrativos no ofrecen adecuada gestión y atención para el adecuado desarrollo de las actividades académicas y del rol de estudiante.	5
A.O.6 Creo que los salones de clase no cuentan con sillas cómodas.	5
A.O. 7 Considero que las aulas cuentan con inadecuada ventilación e iluminación.	5
A.O.8 1Considero que la universidad no ofrece suficiente condiciones para alcanzar las metas que me he trazado en mi formación académica, evidenciables en resultados positivos que voy logrando.	5
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS Y DOCENTES	
R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son distantes y de poco apoyo.	5
R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son tensas y de mucha competitividad.	5
R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son agresivas y conflictivas.	5
R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son cálidas y de comunicación fluida.	5
R.C.D. 2 Considero que en general las relaciones entre los compañeros de clase son adecuadas.	5

Modalidad ilustrativas	N
RIGIDEZ ORGANIZACIONAL	
R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico - administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución.	5
PARTICIPACION EN LA TOMA DE DECISIONES	
P.T.D. 1 Pienso que la institución ofrece pocas condiciones para participar activamente (ser escuchados) en la toma de decisiones sobre los procesos académicos.	5
P.T.D. 1 Al interior de las clases se posibilita la participación en la toma de decisiones sobre el proceso académico de la misma.	5
APOYO SOCIAL	
A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	5
A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	5
A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	5
A.S. 3 Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas.	5
RELACION CON LOS COMPAÑEROS Y FAMILIARES	
R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares.	5
R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico.	5
R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico.	5

Este análisis se realizó exclusivamente en el estudio que se llevó a cabo en una muestra de 243 estudiantes del área de la salud de una universidad privada de Barranquilla. En los estudios anteriores, los resultados arrojados por el análisis de esta muestra permitieron establecer elementos de contrastación y confirmación de los resultados encontrados en el estudio exploratorio. Sin embargo, en este estudio no se realizará dicha contrastación, debido a que estas nuevas variables se incluyeron solamente en la segunda aplicación, ante la necesidad de reconocer la naturaleza y carácter particular del síndrome a partir de la relación de interdependencia del mismo con los factores de los contextos organizacional y social - familiar.

Como ya se vio en el estudio “Relación del síndrome de *burnout* con el *engagement*: Un eje clarificador”, y específicamente, con la muestra de profundización, la caracterización del factor por las variables activas había quedado establecida del siguiente modo (gráfica 8):

en el polo izquierdo o del *burnout* se ubican niveles bajos de las dimensiones del corazón del *engagement* (dedicación y vigor), junto con valores altos de ineficacia académica y de cinismo; por el contrario, en el polo derecho o del *engagement* se hallan valores altos en las modalidades del corazón del *engagement* y niveles bajos de ineficacia académica y de cinismo. A continuación se presentan los resultados y el análisis de la caracterización del continuo *burnout - engagement* a partir de las variables ilustrativas.

10.2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al extremo negativo del factor o del *burnout* corresponden los valores *t* de las modalidades de las variables ilustrativas, que se presentan, según su orden descendente de importancia en la caracterización de dicho polo, en la tabla 69.

Tabla 69. Caracterización del polo negativo o *burnout* del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* de acuerdo con las variables ilustrativas

Valor- <i>t</i>	Variable	Modalidad
-4,41	C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-3,98	C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	De acuerdo
-3,97	A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-3,73	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	De acuerdo
-3,55	D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	De acuerdo
-3,16	C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar o cumplir con el rol profesional.	De acuerdo
-3,14	R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son distantes y de poco apoyo.	De acuerdo
-3,13	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	De acuerdo
-3,12	A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,93	A.S. Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas.	Totalmente en desacuerdo
-2,87	R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos	De acuerdo

Valor- <i>t</i>	Variable	Modalidad
	familiares.	
-2,86	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	Totalmente en desacuerdo
-2,83	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	Totalmente en desacuerdo
-2,81	A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,68	R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico	De acuerdo
-2,57	E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables.	Ni desacuerdo ni en desacuerdo
-2,44	D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,25	R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico.	De acuerdo
-2,19	R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico - administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución	De acuerdo
-2,15	A.O. 1 Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,13	D.T.A. 1 Creo que los contenidos de la asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,09	E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacerlas todas bien.	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
-2,09	A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo y trabajo académico.	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
-2,07	E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico.	Totalmente de acuerdo

Al analizar en conjunto las modalidades que se agrupan en una determinada categoría se puede resaltar que las variables que se relacionaron con *burnout* fueron:

1. *Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante*, en la modalidad neutra en las preguntas: “Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante” (C.A.R.2). Dentro de esta misma categoría se halló, en la modalidad de acuerdo: “Necesito comprender mejor lo que se espera de mí por parte de los docentes (C.A.R.3), de los compañeros (C.A.R.1) y entro en conflicto con el programa académico (C.A.R.5) por no alcanzar o cumplir con el rol profesional”.
2. *Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organizacional*, en la modalidad neutra en los ítems: “Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca” (A.O.2); “creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados” (A.O.3), y

“Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado” (A.O.81).

3. *Dinámica negativa del trabajo académico*, en la modalidad de acuerdo en el ítem “Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante” (D.N.T.2). Dentro de esta misma categoría se halló, en la modalidad neutra, “creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas” (D.N.T. 1).
4. *Relaciones con los compañeros y docentes*, en la modalidad de acuerdo, en la pregunta “percibo que mis relaciones con los compañeros de clases distante y de poco apoyo” (R.C.D. 1).
5. *Desafío en el trabajo académico en la modalidad de acuerdo*, en el reactivo “considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente” (D.T.A.2). Además, en esta misma categoría se halló, en la modalidad neutra: “Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante” (D.T.A.1).
6. *Apoyo social por parte de amigos y familiares de los estudiantes en la modalidad totalmente en desacuerdo*, en el reactivo “creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas” (A.S). Por otra parte, se hallaron en la modalidad neutra los ítems “considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida” (A.S 1); “percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico” (A.S 2); y por último, “creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia” (A.S. 3).
7. *Relaciones con los compañeros y familiares en la modalidad totalmente de acuerdo*, en los reactivos “percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares” (R.F.1); “considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico” (R.F.3). Además, en el ítems ¿considero que las

dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico” (R.F. 2).

8. *Exigencia del trabajo académico*, en la modalidad neutra en los ítems “pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables” (E.T.A 3) y “creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacerlas todas bien” (E.T.A.2). Adicionalmente, se halló en la modalidad “totalmente de acuerdo” en la pregunta: “Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico” (E.T.A. 4).
9. *Rigidez organizacional*, en la modalidad de acuerdo en la pregunta: “Considero que el diseño de los procesos académico - administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución” (R.O. 1).
10. *Autonomía en el trabajo académico*, en la modalidad neutra en el reactivo: “Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo y trabajo académico” (A.T.A.2)

Tabla 70. Caracterización del polo positivo o *engagement* del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* de acuerdo con las variables ilustrativas

Valor Test	Variable	Modalidad de la variable
5,65	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
5,51	C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
5,36	R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico.	Totalmente en desacuerdo
4,99	R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico.	Totalmente en desacuerdo
4,78	A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	Totalmente en acuerdo
4,73	C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
4,69	C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
4,29	E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico.	Totalmente en desacuerdo
3,83	A.S. Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas.	Totalmente de acuerdo
3,79	A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo y trabajo académico.	Totalmente de acuerdo

Valor Test	Variable	Modalidad de la variable
3,76	E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables.	Totalmente en desacuerdo
3,50	E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacerlas todas bien.	Totalmente en desacuerdo
3,25	R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares.	Totalmente de acuerdo
3,19	A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	Totalmente de acuerdo
3,16	R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico - administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución.	Totalmente en desacuerdo
2,83	D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	Totalmente en desacuerdo
2,72	D.T.A. 1 Creo que los contenidos de la asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.	Totalmente de acuerdo
2,71	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	Totalmente de acuerdo
2,63	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	Totalmente en desacuerdo
2,50	R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases distante y de poco apoyo.	Totalmente de acuerdo
2,25	A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	Totalmente en desacuerdo
2,25	A.O.8 1 Considero que la universidad no ofrece suficiente condiciones para alcanzar las metas que me he trazado.	En desacuerdo
2,16	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	Totalmente de acuerdo
2,05	D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	En desacuerdo

El extremo positivo o *engagement* se relacionó con diversas modalidades que se presentan, según su peso de contribución, en la tabla 70; al analizarlas en conjunto y agrupadas por variables se halló lo siguiente:

1. *Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante*, en la modalidad totalmente en desacuerdo en las preguntas: “Necesito comprender mejor lo que se espera de mí los compañeros (C.A.R.4) y de los docentes (C.A.R. 3) para cumplir con mi rol como estudiante”. Así mismo, en los ítems “considero que entro en conflicto con el programa académico (C.A.R.5) y con mis docentes (C.A.R.2) por no cumplir sus expectativas como estudiante”.

2. *Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organizacional*, en la modalidad totalmente en desacuerdo en los ítems: “Creo que el centro de fotocopias los servicios son inadecuados” (A.O.3); “pienso que existen dificultades con el servicio de la biblioteca” (A.O.2), y en la modalidad en desacuerdo, “considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado” (A.O.81).
3. *Dinámica negativa del trabajo académico*, en la modalidad totalmente en desacuerdo, en el ítem “creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante” (D.N.T.2). En la modalidad en desacuerdo, “creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas” (D.N.T. 1).
4. *Relaciones con los compañeros y docentes*, en la modalidad de totalmente de acuerdo, en la pregunta “percibo que mis relaciones con los compañeros de clases distante y de poco apoyo” (R.C.D. 1).
5. *Desafío en el trabajo académico*, en la modalidad totalmente de acuerdo, en el reactivo “creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante” (D.T.A.1). Además, en esta misma categoría se halló, en la modalidad totalmente en desacuerdo, “considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente” (D.T.A.2).
6. *Apoyo social por parte de amigos y familiares de los estudiantes*, en la modalidad totalmente de acuerdo, en el reactivo, “creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia” (A.S. 3); “creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas” (A.S). En esta misma modalidad se halló en los ítems “considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida” (A.S 1) y “percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico” (A.S 2).
7. *Relaciones con los compañeros y familiares*, en la modalidad totalmente en desacuerdo, en los reactivos “percibo que cuento con dificultades en las relaciones

con algunos familiares” (R.F.1); “considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico” (R.F.3) y “considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico” (R.F. 2)

8. *Exigencia del trabajo académico*, en la modalidad totalmente en desacuerdo, en los ítems: “Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables” (E.T.A 3); “creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacerlas todas bien” (E.T.A.2) y “considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico” (E.T.A. 4);
9. *Rigidez organizacional*, en la modalidad totalmente en acuerdo en la pregunta, “considero que el diseño de los procesos académico - administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución” (R.O. 1).
10. *Autonomía en el trabajo académico*, en la modalidad totalmente de acuerdo: “Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo y trabajo académico” (A.T.A.2).

10.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Al realizar un análisis de la relación de las diferentes variables del contexto universitario y del contexto socio-familiar con el factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* se destacan los siguientes aspectos:

En lo que respecta con las variables del contexto universitario, es clara la relación significativa de algunas de estas con ambos polos del factor o, dicho de otra manera, existe una interdependencia consistente del burnout y el *engagement* académicos con algunos indicadores del factor organizacional universitario. De manera particular, el polo del *burnout* del continuo factorial se relacionó con características del contexto universitario, que sugiere considerarlas como factores de riesgo relevantes en la generación o mantenimiento de la experiencia y respuestas de estrés crónico de los estudiantes universitarios del estudio.

Concretamente, los altos niveles de burnout académico se asociaron con insuficiente control sobre el propio rol como estudiante, debido a que existe una actitud de indiferencia y de poca claridad o comprensión acerca de lo que se espera del mismo por parte del programa, docentes o compañeros de estudio (conflicto y ambigüedad del rol como estudiante); con actitud de indiferencia ante el poco apoyo logístico e inadecuadas condiciones de la infraestructura de la organización (apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización); con actitud indiferente o insuficiente información, orientación o claridad sobre el trabajo académico, lo cual generan confusión y tensión en su realización (dinámica negativa del trabajo académico); relaciones distantes y de poco apoyo con los compañeros (relaciones con los compañeros y docentes); percepción de que los procesos, ya sea del grupo, de la asignatura y/o del programa, lo colocan continuamente en la condición de demostrar que es capaz de realizar adecuadamente su trabajo académico (desafío en el trabajo académico); exigencias académicas excesivas que sobrepasan las realmente posibles de realizar, y/o de tareas que no son siempre agradables (exigencias del trabajo académico) y no obtener de sus redes sociales significativas apoyo y ayuda o, en su defecto, actitud de indiferencia frente a la no aprobación y el estímulo por parte de la familia para realizar los estudios (apoyo social y relaciones con los amigos y familiares).

Los anteriores resultados son consistentes con investigaciones realizadas por Bittar (2008) y Bresó, Martínez y Salanova (2003), que señalan que la exposición a factores de riesgo psicosocial (contexto laboral) o ante los obstáculos (contexto educativo) son fuente de estrés y, en concreto, a variables como carga excesiva de trabajo, ambigüedad y conflicto de rol, dinámica negativa del trabajo, malas relaciones en el trabajo, falta de apoyo social, que pueden dar lugar a la aparición de un proceso de estrés crónico que desemboque en el *burnout*, lo cual podría provocar un serio daño para la salud del trabajador y, en nuestro caso, para los estudiantes. Por otra parte, estos resultados confirman la tendencia de los estudios sobre el síndrome en trabajadores, que señalan que los factores ambientales tienen más peso que los factores demográficos en relación con el *burnout* (Lautert, 1997; Maslach & cols, 2001 y Carlotto, Camara & Gonçalves, 2005).

Por el contrario, el polo positivo del factor, concretamente, los altos niveles de *engagement*, se relacionaron prácticamente con niveles opuestos de las características del contexto universitario que caracterizaron al polo del *burnout*. Las variables y sus modalidades que predominaron fueron “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” en conflicto y ambigüedad del rol de estudiante, en inadecuado apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización, dinámica negativa del trabajo académico y considerar que las asignaturas le exigen tener que demostrar es competente, no obstante considera que los compañeros no le exigen tener que probar ser competente. También, se relacionaron con el polo del *engagement* apoyo social y relaciones adecuadas con los amigos y familiares.

Estos resultados son consistentes con los resultados encontrados por Salanova y cols. (2005), quienes señalan que los factores de contexto organizacional, considerados como facilitadores o protectores, se relacionaron positivamente con el *engagement*, el compromiso y la autoeficacia académica. De esta manera, estos hallazgos no solo apoyan la consideración anterior de estas características del contexto universitario, en las modalidades o niveles señalados en el caso del burnout académico, como factores de riesgo, sino que, en el caso del *engagement* académico, en las modalidades o niveles señalados para él, podrían ser consideradas como factores protectores del *burnout* en los estudiantes universitarios, por lo menos del campo de la salud.

En relación con las variables del contexto mayor, encontramos que el *burnout* se relacionó con poco apoyo social e inadecuadas relaciones familiares y sociales; por su parte, el *engagement* con niveles opuestos encontrados en el *burnout*. Es importante resaltar que el apoyo social es una variable con efectos potencialmente positivos frente al estrés. Así mismo, las relaciones interpersonales inadecuadas con los compañeros pueden convertirse en fuente de estrés, en la medida que las relaciones tensas y conflictivas aumentan el *burnout*. Sin embargo, una adecuada comunicación y percepción de contar con apoyo social amortiguan los efectos mórbidos o negativos del estrés sobre la salud y el bienestar, y se aumenta el *engagement*, a su vez, adquiere un valor central para superar las dificultades académicas y alcanzar los objetivos trazados. Desde esta perspectiva, el contexto social mayor adquiere un papel central para el desarrollo del *burnout* o, en su defecto, para su prevención.

Por otra parte, es importante resaltar, en nuestro estudio, que un porcentaje importante de estudiantes se encuentran atravesando la adolescencia y la adultez joven, lo cual podría asociarse a manifestaciones propias de esta etapa de vida, en la que prevalece la estructura de un pensamiento y/o una percepción de indiferencia o atribuciones externas frente a las exigencias del medio, ante el rol y la autonomía que les exige la dinámica propia del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, consideramos que la percepción ante los factores de la organización universitaria se relacionan con la evaluación de las condiciones de la institución, caracterizada por la focalización y magnificación de los eventos negativos y amenazantes (*burnout* - ansiedad), y por el contrario, con la valoración positiva y la optimización de los factores del contexto universitario (*engagement*), mediado/modulado, especialmente por la ineficacia/autoeficacia como variable central en la definición del continuo respuesta de estrés de los estudiantes universitarios.

XI. DISCRIMINACIÓN DE TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES EN EL CONTINUO DE LAS RESPUESTAS DEL ESTRÉS ACADÉMICO: UN ANÁLISIS DE CLASIFICACIÓN

A continuación, en este estudio final se expondrá una profundización de las características distintivas de las respuestas de los estudiantes ante el estrés o del continuo *burnout - engagement* a partir de tipología de individuos. Para esto se realiza una clasificación de los estudiantes en diferentes grupos característicos, construidos con base en las correspondencias entre las variables estudiadas y presentadas en los estudios anteriores. Además, por comprender todas las variables, *burnout*, *engagement*, indicadores de salud mental (depresión, ansiedad), estrategias de afrontamiento, desempeño académico, sociodemográficas y variables del contexto universitario, y social familiar mencionadas, esto permitió profundizar en la exploración de la naturaleza del síndrome de burnout a partir de tipología de individuos. Esta clasificación de tipología contribuye a precisar los resultados obtenidos hasta el momento sobre las relaciones de interdependencia, con el fin de alcanzar lo que ha sido el objetivo general de todo el conjunto de estudios realizados: una mejor caracterización y comprensión de la naturaleza del síndrome del burnout académico en estudiantes universitarios del área de la salud de Barranquilla.

Tabla 71. Frecuencia de los síndromes de burnout y de engagement académicos en estudiantes del área de la salud

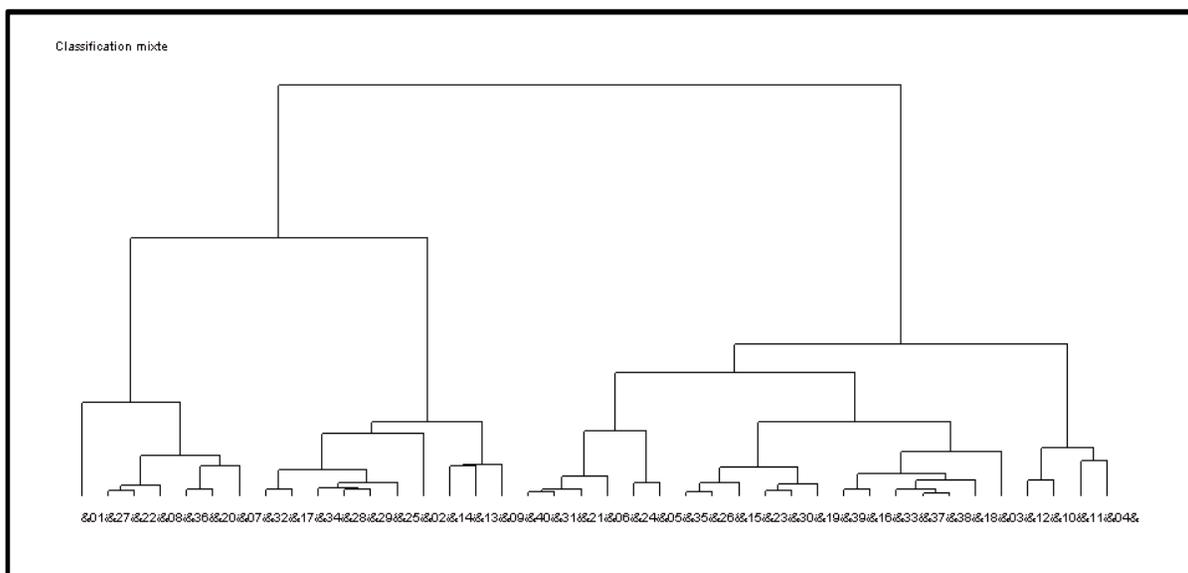
Categoría	<i>Burnout</i>		<i>Engagement</i>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin	81	33,3	81	33,3
Leve	105	43,2	105	43,2
Moderado	36	14,8	36	14,8
Alto	15	6,2	15	6,2
Clínico	6	2,5	6	2,4
Total	243	100,0	243	100,0

Este estudio final básicamente se llevó a cabo en la muestra de 243 estudiantes del área de la salud de una universidad privada de Barranquilla. Es importante señalar que al establecer

la proporción de afectación del síndrome de burnout en esta muestra se halló en nivel clínico que el 2,5% presentan el *burnout* y el 25% *engagement* (tabla 71). Este estudio se orienta a conocer las características distintivas del *burnout* y del *engagement* de los estudiantes a partir de la construcción de tipología de individuos, lo cual contribuye al esclarecimiento de las relaciones de interdependencia entre el burnout y el engagement, que definió al continuo polar *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico* con las variables ilustrativas de depresión, ansiedad de rasgo y de estado, estrategias de afrontamiento, variables del desempeño académico, sociodemográficas y de los contextos organizacional universitarios y social - familiar.

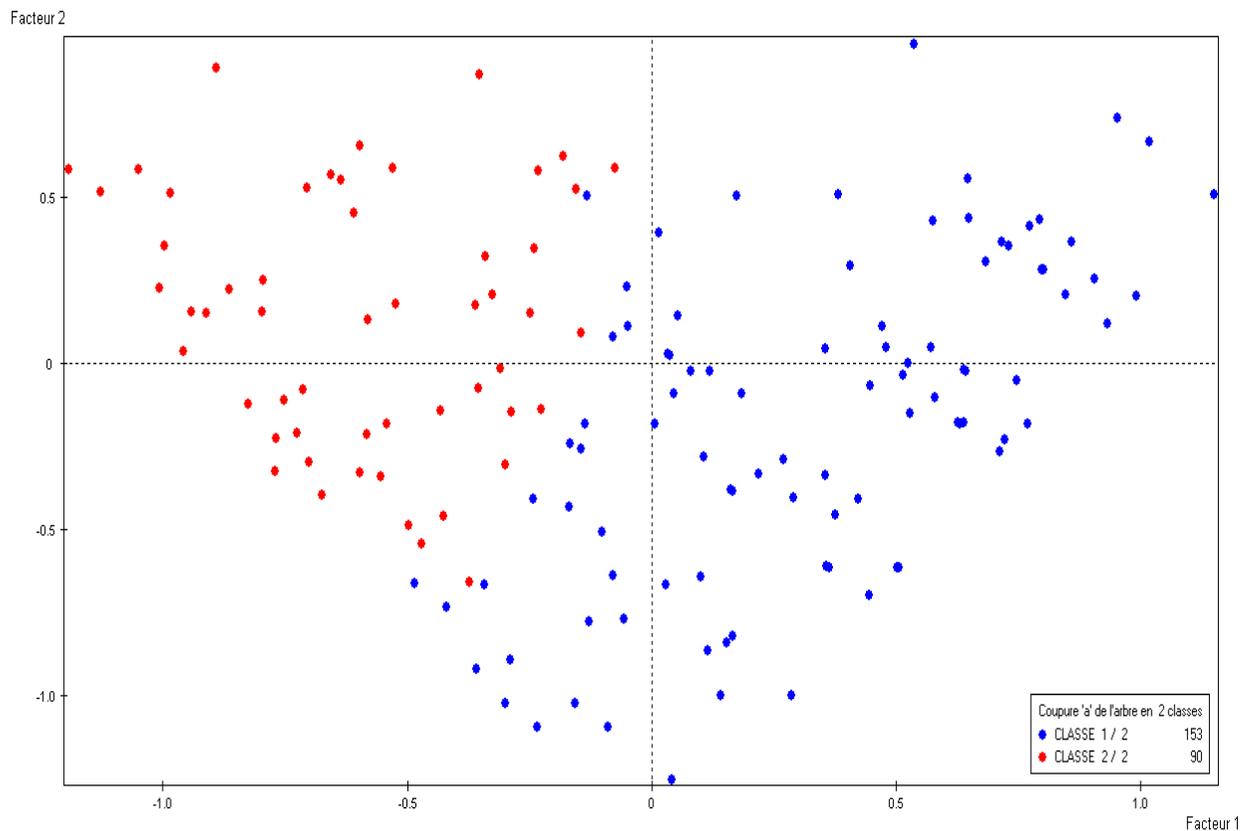
11.1 PROCEDIMIENTO

El Análisis de Clasificación de los individuos tiene como principio realizar una categorización de los estudiantes, basada en las coordenadas factoriales del plano factorial del continuo *burnout - engagement* o *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico*. Una vez realizada la clasificación, se puede examinar cada grupo por los indicadores de salud mental, de las estrategias de afrontamiento, del desempeño académico y sociodemográficos, de las variables de los contextos organizacional universitario y social - familiares que caracterizan mejor a cada grupo (Hederich, 2002).



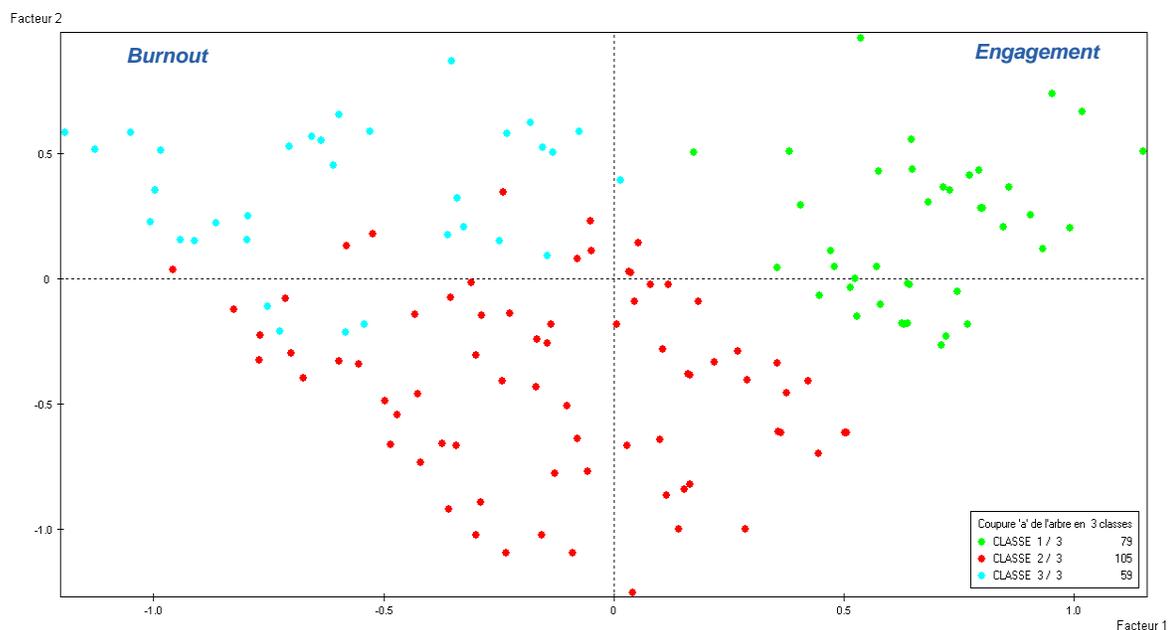
Gráfica 27. Dendograma del análisis de clasificación de los estudiantes en el plano factorial

Los resultados de la aplicación del método de clasificación se presentan en la gráfica 27, tal y como se observa, se separan en una primera instancia dos grupos claramente diferenciados, marcados por las dos grandes ramas que dividen el grupo total. De esta manera, el primer grupo está conformado por 153 individuos y el segundo por 90. La gráfica 28, permite visualizar la ubicación de los dos grupos de los individuos o de los estudiantes en el plano factorial del estrés, si bien estos dos grupos presentan características claramente distintas, debido a la diferenciación entre los estudiantes con valores bajos y altos en todas las variables activas e ilustrativas.



Gráfica 28. Clasificación de dos grupos sobre el plano factorial *respuestas de los estudiantes ante el estrés*

Es decir, representan al grupo de estudiantes con *burnout* y el grupo de estudiantes con *engagement* que se ubican a lo largo del continuo polar de *las respuestas de los estudiantes ante el estrés*. Aunque la diferencia entre estos dos grupos es clara, no resulta muy interesante, en la medida que al polarizar las respuestas de los estudiantes ante el estrés perdemos la caracterización de los estudiantes con valores intermedios que, como sabemos, representan a la gran mayoría de la población. De allí que la caracterización del segundo nivel de clasificación define tres grandes grupos, que se representan en la gráfica 29.

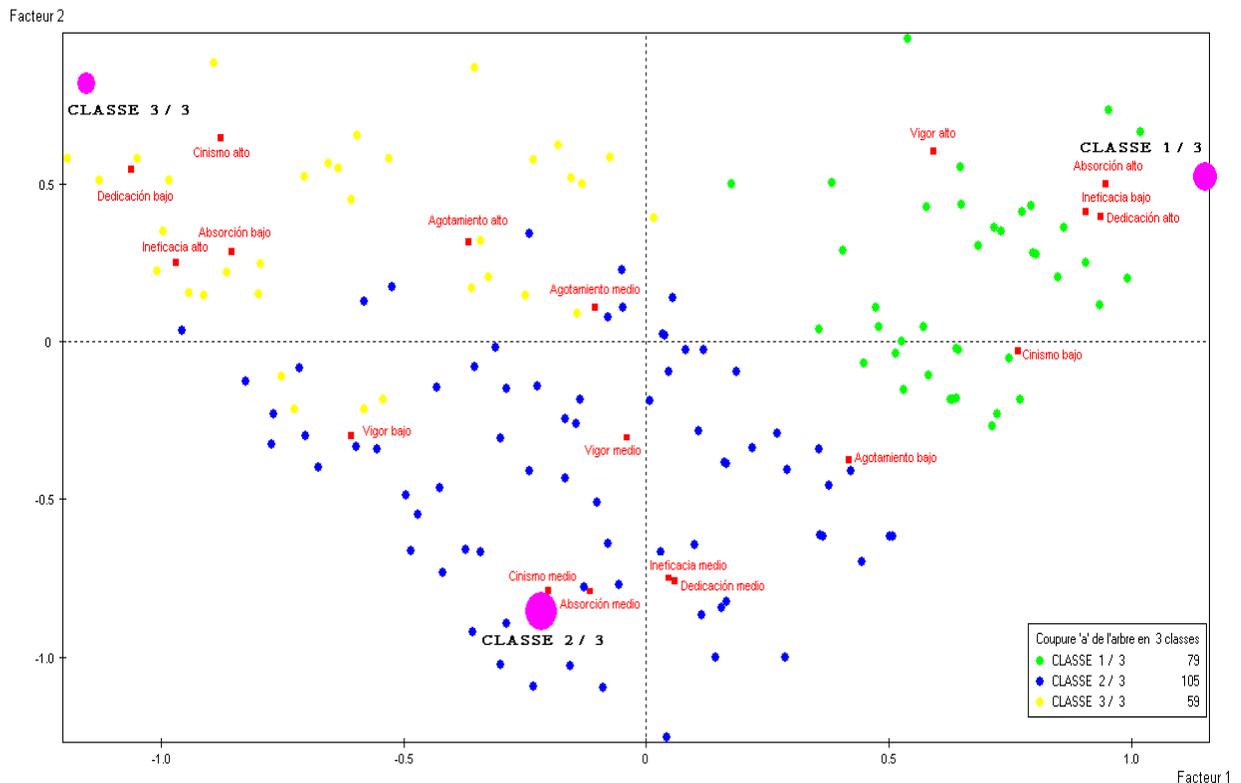


Gráfica 29. Clasificación de dos grupos sobre el plano factorial *respuestas de los estudiantes ante el estrés*

La definición de los tres grupos de las respuestas de los estudiantes ante el estrés polariza y combina los dos ejes factoriales en todas las posibilidades, los cuales se tendrán en cuenta para el análisis de las tipologías de los estudiantes ante el estrés académico.

11.2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal y como se observa en la gráfica 30, de los tres grupos identificados, dos se sitúan a lo largo de la trayectoria del factor *respuestas de los estudiantes ante el estrés académico*; es decir, estos dos grupos guardan mayor correspondencia con las denominaciones del burnout académico (el grupo 1) y con el engagement académico (el grupo 3). El grupo 2 está caracterizado por valores medios de las diferentes modalidades de las variables ilustrativas incluidas en este estudio. A continuación se describirá y analizará cada uno de los grupos. Las tablas con las características de las respuestas de los estudiantes ante el estrés, de cada grupo, se presentan en el anexo 8, junto con sus valores pruebas y niveles de significación.



Gráfica 30. Ubicación de los tres grupos sobre el plano factorial *respuestas de estrés de los estudiantes*

- **Grupo uno:** los *estudiantes “pilos”*

Este grupo se encuentra conformado por 79 estudiantes (32,51%); en lenguaje coloquial son definidos como “pilos”, y se caracterizan por presentar altos niveles de *engagement* y, por ende, son comprometidos y dedicados (dedicación: $v.test=11,45$, $p<0,000$); en él se encuentran estudiantes que no tienen baja percepción de competencia para afrontar los obstáculos y las dificultades académicas (ineficacia académica: $v.test=10,43$, $p<0,000$). Además, no tienen una actitud negativa y de distanciamiento frente a los estudios (cinismo: $v.test=8,28$, $p<0,000$), pueden estudiar durante largo periodo de tiempo con una sensación de felicidad y de disfrute (vigor: $v.test=6,38$, $p<0,000$), y por último, no se encuentran agotados mental y físicamente ante las actividades académicas (agotamiento: $v.test=2,61$, $p<0,000$).

En cuanto al uso de las estrategias de afrontamiento que resultaron distintivas en este grupo, se puede mencionar la tendencia a analizar las causas del problema y a generar alternativas de solución del mismo (solución de problema: $v.test=6,05$, $p<0,000$); así mismo, buscan a otras personas para expresar la emoción y encontrar alternativas de solución (apoyo social: $v.test=4,33$, $p<0,000$); recurren a la oración como estrategia de afrontamiento dirigida a solucionar el problema o modular sus emociones vinculadas a él (religión: $v.test=3,68$, $p<0,000$). Igualmente, acostumbran a centrarse en los aspectos positivos del problema y a mirarlos como una oportunidad de crecimiento personal (reevaluación positiva: $v.test=3,13$, $p<0,000$). Otro aspecto que se debe resaltar de las estrategias de afrontamiento en este grupo es su baja tendencia a no utilizar la ira, la hostilidad, la desesperación y la frustración de manera abierta contra los demás para resolver los problemas (reacción agresiva: $v.test=2,34$, $p<0,010$). Al analizar los indicadores de salud mental, este grupo se distingue por no presentar compromiso a nivel de la salud mental, por lo tanto no presentan ansiedad estado ($v.test=4,96$, $p<0,010$), ni ansiedad rasgo ($v.test=3,26$, $p<0,001$), ni depresión ($v.test=3,03$, $p<0,010$).

En relación con las características particulares del contexto organizacional universitario que distinguen a los estudiantes “pilos” se encuentra que no tienen conflictos y ambigüedades en el rol como estudiantes, es decir, tienen claridad acerca del rol que deben asumir ante los compañeros (C.AR. 4.: $v.test=5,63$, $p<0,000$) y ante los docentes (C.A.R. 3:

v.test=5,18, $p<0,010$), y son coherentes con lo que esperan los demás y no entran en conflictos con el programa académico (C.A.R. 5: v.test=3,16, $p<0,010$) ni con los docentes (C.A.R. 2: v.test=4,35, $p<0,000$). Por otra parte, consideran que las asignaturas (A.T.A 1: v.test=4,47, $p<0,000$) y el programa (A.T.A. 2: v.test=3,31, $p<0,000$) favorecen la autonomía para la realización adecuada del trabajo académico. Así mismo, tienen buenas relaciones con la familia (R.F.2: v.test=4,07, $p<0,000$; v.test=3,34, $p<0,000$) y con los amigos (R.F.3: v.test=3,79, $p<0,000$)

Al mismo tiempo, consideran el trabajo académico como adecuado, en la medida que piensan que tienen que realizar muchas tareas académicas que son agradables (E.T.A.3: v.test=3,65, $p<0,000$), de manera adecuada (E.T.A 2: v.test=3,61, $p<0,000$), pueden cursar asignaturas al mismo tiempo que prácticas formativas (E.T.A4: v.test=2,84, $p<0,000$) y perciben que la distribución del horario académico no afecta el desempeño académico (E.T.A. 1: v.test=2,59, $p<0,000$). Además, consideran que el grupo de compañeros (D.T.A 2: v.test=3,50, $p<0,000$), y los contenidos de las asignaturas (D.T.A 2: v.test=2,33, $p<0,010$) no los llevan a demostrar que son competentes. La toma de decisiones es una de las modalidades que aparecen distintivas (P.T.D. 1: v.test=2,54, $p<0,000$), no tienen dificultades con el servicio de la Biblioteca (A.O. 2: v.test=2,50, $p<0,000$) y cuentan con un promedio académico adecuado (v.test=3,88, $p<0,000$). Así mismo, tienen apoyo social por parte de los amigos (E.T.A 2: v.test=3,61, $p<0,000$) y de la familia (A.S. 2: v.test=2,69, $p<0,000$) para llevar a cabo las actividades académicas.

- **Grupo dos:** los *estudiantes “implicados y estresados”*

Recurriendo al lenguaje coloquial, este grupo se distingue por estudiantes “implicados y estresados”, y está conformado por 105 estudiantes, lo cual corresponde al 43,2% de la muestra. Este grupo se caracteriza por la tendencia a mantener cierta actitud negativa y de distanciamiento frente a las actividades académicas (cinismo: v.test=7,89, $p<0,000$), se encuentran levemente implicados, comprometidos y tienen energía para llevar a cabo las actividades académicas (vigor: v.test=6,82, $p<0,000$), presentan ciertas dudas acerca de su competencia para superar los obstáculos y dificultades (ineficacia académica: v.test=5,37,

$p < 0,000$). Además, no logran estudiar durante largo periodo de tiempo con una sensación de felicidad y de disfrute (adsorción: $v.test=4,22$, $p < 0,000$). En cuanto, al uso de estrategias de afrontamiento, se encontró que las modalidades que predominaron fueron, la tendencia a usar en nivel medio, el rezo y la oración (religión: $v.test=3,63$, $p < 0,000$), como también, no piensan en el problema, y se alejan de la situación de manera temporal (evitación cognitiva: $v.test=3,20$, $p < 0,000$), como medidas para tolerar o soportar el estado emocional, y no buscan ayuda en otras personas, para el manejo de las emociones y para solucionar los problemas (apoyo social: $v.test=2,38$, $p < 0,000$).

Por otra parte, entre las variables académicas, la modalidad que caracterizó al grupo de estudiantes “implicados y estresados” se halló cursar séptimo semestre ($v.test=270$, $p < 0,003$). En relación con las variables del contexto organizacional, se destaca participación en la toma de decisiones; al igual que los estudiantes “pilos”, consideran que en las clases se posibilita la participación en la toma de decisiones sobre el proceso académico (P.T.D.1: $v.test=3,14$, $p < 0,001$). Así mismo, no tienen conflictos y ambigüedades en su rol como estudiantes, es decir, tienen claridad acerca del rol que deben asumir ante los docentes (C.A.R.2: $v.test=3,45$, $p < 0,000$) y ante el programa académico (C.A.R.5: $v.test=2,84$, $p < 0,010$); el rol que asumen es coherente con los que esperan los compañeros (C.A.R. 4: $v.test=2,53$, $p < 0,006$) y los docentes (C.A.R. 3: $v.test=2,79$, $p < 0,003$). No tienen conflictos con la familia (R.F.1: $v.test=2,45$, $p < 0,007$) y consideran que en general las relaciones entre los compañeros de clase son adecuadas. (R.C.D.2: $v.test=2,33$, $p < 0,010$). Este grupo, a diferencia de los estudiantes “pilos”, considera que realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño (E.T.A. 4: $v.test=2,38$, $p < 0,009$). Por otra parte, en cuanto al apoyo logístico e infraestructura de la organización, la modalidad que caracteriza al grupo es considerar que las sillas no son cómodas (R.C.D.2: $v.test=2,38$, $p < 0,010$).

- **Grupo tres:** los “*estudiantes quemados*”

Este grupo estuvo conformado por 59 estudiantes (24,28%) y es una antítesis de los grupos anteriores, y especialmente del grupo “implicado”. En él se ubican exclusivamente los estudiantes que presentan niveles medios y altos de *burnout*, por lo tanto manifiestan una

actitud negativa de desinterés y de distanciamiento respecto a las actividades académicas (cinismo: $v.test=13,21$, $p<0,000$). Por consiguiente, muestran escasa dedicación y compromiso (dedicación: $v.test=9,86$, $p<0,000$) y una percepción elevada de ineficacia ante los estudios (ineficacia académica: $v.test=7,26$, $p<0,000$). A su vez, presentan niveles altos de depresión (depresión: $v.test=5,59$, $p<0,000$) y agotamiento físico y/o emocional (agotamiento: $v.test=4,83$, $p<0,000$), de ansiedad (estado: $v.test=4,64$, $p<0,000$; rasgo: $v.test=4,19$, $p<0,000$) y escasa energía para realizar las actividades académicas (vigor: $test=4,08$, $p<0,000$).

En relación con las estrategias de afrontamiento, los estudiantes “quemados” tienden a no hacer un afrontamiento orientado hacia la solución del problema (solución de problema: $test=3,36$, $p<0,000$) y presentan una marcada tendencia a expresar ira y hostilidad abiertamente como consecuencia de la frustración y la desesperación, y reaccionan de manera agresiva contra los demás, contra sí mismo o contra los objetos (reacción agresiva: $v.test=3,23$, $p<0,000$); no manifiestan optimismo y presentan dificultad para encontrar aspectos positivos en los problemas, lo cual no contribuye a tolerar las dificultades, ni a generar pensamientos que favorezcan percepciones y valoraciones más positivas ante una situación estresante (reevaluación positiva: $v.test=3,15$, $p<0,000$). Este grupo tiende a expresar dificultad para afrontar cualquier situación y resolver un problema (expresión dificultad de afrontamiento: $v.test=2,39$, $p<0,000$).

En cuanto a las características particulares del contexto organizacional universitario que distinguen a los estudiantes “quemados” de los anteriores grupos se encuentra que tienen conflictos y ambigüedades en su rol como estudiantes, es decir, no tienen claridad acerca del rol que deben asumir ante los compañeros (C.AR. 4: $v.test=3,38$, $p<0,000$) y ante los docentes (C.A.R 3: $v.test=3,51$, $p<0,000$) y entran en conflictos con el programa académico (C.AR.5: $v.test=2,39$, $p<0,008$). Por otra parte, consideran que los compañeros los llevan a la necesidad de aprobar que son competentes (D.T.A: $v.test=2,64$, $p<0,004$), y las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de ellos (D.NT.2: $v.test=2,61$, $p<0,005$). En relación con los apoyos institucionales, estos estudiantes perciben que las tutorías o programas de refuerzo académico son inadecuados para resolver y/o prevenir las dificultades académicas y/o personales (A.O1: $v.test=2,99$, $p<0,001$) y que los administrativos no ofrecen adecuada gestión y atención para el

apropiado desarrollo de las actividades académicas y para el rol del estudiante (A.O1: $v.test=2,72$, $p<0,003$). Además de tener relaciones conflictivas con los compañeros, debido que perciben que las relaciones son tensas y de mucha competitividad. (R.C.D.1: $v.test=3,24$, $p<0,001$), tienen relaciones conflictivas con la familia (R.F.1: $v.test=2,92$, $p<0,002$), no cuentan con la aprobación y estímulo por parte de esta para la realización de la carrera escogida (A.S. 1: $v.test=27,1$, $p<0,003$) y se muestran indiferentes al apoyo emocional brindado de la familia ante las dificultades académicas (A.S. 1: $v.test=3,18$, $p<0,001$).

Antes de pasar a los resultados del análisis de clasificación se contrastará el número de estudiantes que conforman cada uno de los grupos a partir de las relaciones que guardan entre sí y que lo diferencian de los otros, en el continuo *respuestas de los estudiantes ante el estrés*, con la proporción de la frecuencia del síndrome del burnout. Vemos que el grupo de los “implicados” corresponde a los estudiantes que presentan niveles más extremos de *engagement*, o los que se ubican en la dirección más positiva; este grupo no corresponde a los estudiantes con niveles alto y clínico de *engagement*, sin embargo, del 32,51% (79 estudiantes), solamente el 8,6% (21 estudiantes) se ubican en la categoría más alta del *engagement*; en tanto que los “implicados y estresados” incluye aquellos estudiantes que presentan niveles moderados de estrés y altos de implicación, o se ubican en el segundo plano factorial, o dicho de otra manera, son los estudiantes que tienen valores medios en las diferentes modalidades incluidas en este estudio. Por su parte, el grupo de los estudiantes “quemados” corresponde a los estudiantes con niveles más estresados o los que se ubican en la dirección más negativa; este grupo no corresponde a los estudiantes clasificados con niveles alto y clínico. Aunque del 32,51% de los estudiantes (79), el 8,7% (21) presentan *burnout* en estos niveles, el resto del grupo corresponde a estudiantes con las modalidades que guardan relaciones con mayor peso entre sí.

El análisis de clasificación ha mostrado tres grupos que polarizan el continuo polar de las *respuestas de los estudiantes ante el estrés*. Dos grupos muestran características claramente opuestas no solamente ante el estrés, sino también en los indicadores de salud mental, en el afrontamiento y en la percepción ante las variables del contexto organizacional, social y familiar. No obstante, el último grupo se caracteriza por presentar niveles medios en las variables anteriormente mencionadas.

Desde esta perspectiva, vemos que los “pilos” son comprometidos, dedicados e implicados, no presentan indicadores de salud mental, tienden a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en la solución, en la reevaluación positiva y en la búsqueda de apoyo social y en la religión. Además no utilizan la agresión como medio para solucionar los problemas. En lo que respecta a las variables académicas, el promedio académico bueno diferencia a este grupo de los otros dos. En cuanto a las variables del contexto organizacional que caracterizan a este grupo se destacan no percepción de conflicto y ambigüedad en su rol como estudiante, consideran que cuentan con autonomía en el trabajo académico, perciben que las actividades y exigencias propias de los compromisos académicos no son exigentes. Por último, mantienen adecuadas relaciones con la familia y los amigos, y cuentan con redes de apoyo social estables con los familiares y compañeros.

Por su parte, los “quemados” se encuentran exhaustos, agotados, con una actitud de distanciamiento y autosabotaje, poseen creencias de ineficaces ante las actividades académicas. Acompañado de niveles bajos de compromiso e implicación ante los estudios, además de niveles altos de ansiedad rasgo y estado.

Estos resultados confirman los encontrados y discutidos en un capítulo anterior, lo cual ratifica el carácter difuso, insidioso y evolutivo del síndrome, que puede cursar con y hacia formas manifiestas de ansiedad (Neveu, 2007; Dahlin & Runeson, 2007; Dyrbye y cols., 2006; Kirsí y cols., 2006; Willcock y cols., 2004; Drybye & Shanafelt, 2002; Fisher, 1995; Haack, 1986).

En relación con el afrontamiento del malestar emocional asociado al estrés, no recurren a buscar ayuda, ni profesional ni social, no expresan las emociones para disminuirla y solucionar los problemas. Otra variable que caracterizan a este grupo es la percepción de no contar con oportunidades laborales que le permitan alcanzar expectativas de desarrollo profesional y social.

Al analizar en este grupo las variables del contexto organizacional se destacó conflicto y ambigüedad del rol como estudiante, dinámica negativa del trabajo académico, percepción del trabajo académico como desafiante y contar con apoyo organizacional inadecuado. En cuanto al contexto social mayor, se destacaron las dificultades en las relaciones con la familia y los amigos e inadecuado de apoyo social.

Los “implicados y quemados” se caracterizan por estar relativamente implicados, comprometidos, cínicos y poco vigorosos, respuestas que pueden acercarse a manifestaciones propias del estrés, sin que esto necesariamente signifique que presenten el síndrome. Por otra parte, muchos de estos estudiantes se encuentran en séptimo semestre, en el que se da inicio a las prácticas.

En relación con los factores del contexto organizacional universitario, este grupo guarda cierta similitud con el grupo de los estudiantes implicados, en la medida que tienden a percibir de manera negativa las variables del contexto organizacional y del contexto social familiar. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observa de manera particular la tendencia a no pensar sobre las situaciones que les generan incomodidad y no buscar ayuda social para solucionar los problemas.

11.3 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

A manera de síntesis, y al analizar los elementos en común de los tres grupos se destacan el uso de las estrategias de afrontamiento de religión y de apoyo social, y de manera particular, lo que los diferencia es la tendencia de los estudiantes *implicados* a utilizar las estrategias de solución de problema y reevaluación positiva; en los *implicados* y *estresados* es la evitación cognitiva, y en los estudiantes *quemados* es el uso de la estrategia de reacción agresiva. Esto muestra cómo estos estudiantes utilizan diversas estrategias para manejar las demandas particulares y las emociones asociadas a eventos vitales, ante los cuales pueden experimentar altos niveles de estrés y comprometer su bienestar psicológico, su salud mental, satisfacción con su rol y desempeño académico.

En síntesis y en general, con base en este tipo de investigaciones es posible establecer un perfil de estrategias de afrontamiento característico en estas poblaciones, dada la heterogeneidad de las poblaciones universitarias estudiadas, así como debido al carácter tanto contextual como idiosincrático de todo proceso de afrontamiento.

Junto con Thomas y Shanafelt (2005) podemos afirmar que entre los estudiantes universitarios podemos encontrar que usan diferentes mecanismos de afrontamiento para

manejar el estrés, los cuales, por lo demás, varían en función de múltiples factores contextuales, tales como el año de entrenamiento de la carrera, o del nivel de estrés que experimenten.

Por otra parte, al analizar los antecedentes del síndrome de burnout académico se hace necesario señalar la existencia de diversos factores organizacional y del contexto social familiar que se relacionan con el *burnout* y con el *engagement*. Desde esta perspectiva, a mayor *burnout*, mayor percepción de factores negativos del contexto organizacional universitario, y a mayor *engagement*, menor percepción de dichos factores.

Estos resultados son consistentes con los que muestran una relación positiva entre obstáculos en el estudio, *burnout* y propensión al abandono; mientras que factores organizacionales de carácter positivo o facilitadores se relacionan positivamente con el *engagement*, compromiso, autoeficacia, satisfacción y felicidad relacionada con los estudios (Salanova, Martínez *et al.*, 2005; Martínez & Salanova, 2003).

En cuanto al desempeño académico, encontramos la existencia de círculos de espirales positivas y negativas en las relaciones entre éxito/fracaso pasado, bienestar/malestar psicológico y éxito/fracaso futuro, respectivamente.

Por otra parte, es necesario señalar la relación de diversos factores del contexto organizacional/universitario y del contexto social-familiar, que configuran patrones complejos de interrelación que implican interrelaciones mutuas y complejas con los síndromes de *burnout* (grupo de los *quemados*), de *engagement* (grupo los *implicados*) y del estrés (grupo de los *implicados* y *estresados*). Desde esta perspectiva, vemos que dichos factores no afectan de igual manera la salud y el desempeño de los estudiantes y/o de los grupos; lo cual puede estar mediado por la percepción de amenaza de la capacidad del individuo para controlar y afrontar el estrés, del apoyo social y de las relaciones con la familia y amigos (Pearlin, 1989).

Teniendo en cuenta que el apoyo social y el afrontamiento median los efectos de las respuestas del estrés, tal como señalan Lazarus & Folkman (1984), y Sandín (1999), el afrontamiento son las estrategias o acciones que llevan a cabo para evitar o disminuir el

impacto de los problemas, que en nuestro caso corresponden a las exigencias y dificultades propias del proceso de aprendizaje a los que se enfrentan los estudiantes “quemados”, “implicados” y los “implicados” y “estresados”.

Por otra parte, según House & Kanh (1985), el apoyo social corresponde a las acciones realizadas por otras personas a favor de un individuo, tales como los amigos, familia y compañeros de trabajo, los cuales pueden proporcionar asistencia instrumental, informativa y emocional. Desde esta perspectiva, no contar con el apoyo social y tener inadecuadas relaciones con la familia se convierte en un factor de riesgo para el desarrollo del *burnout*; y el adecuado apoyo social y las relaciones con la familia y con los amigos se relacionó con estudiantes implicados y comprometidos, y se consideran como amortiguadores del estrés crónico, negativo e insidioso y factores protectores que predisponen el compromiso, la dedicación y el disfrute de las actividades académicas.

PARTE V.
CONCLUSIONES

XII. CONCLUSIONES

El estudio buscaba establecer y analizar sus diferentes relaciones de interdependencia con el síndrome, con el fin de lograr un conocimiento específico que contribuyera al reconocimiento, explicación y comprensión de lo que llamamos la “naturaleza del burnout académico”. Con esta expresión quisimos comunicar y justificar la necesidad de un acercamiento global del fenómeno de estudio, ya que, aunque teóricamente es reconocido el carácter multivariado y polideterminado del síndrome, nuestro reconocimiento y caracterización empírica del mismo, entre estudiantes universitarios de nuestro contexto social, hasta el momento ha consistido en visiones parciales o de asociaciones simples, aunque relevantes, entre algunas variables y el *burnout*, y no una compleja que relacione simultáneamente estos dominios distintos de la persona, del contexto social y organizacional del estudiante universitario.

En primera instancia, el instrumento del MBI-SS utilizado en los estudios de esta investigación se adaptó y se comportó de manera satisfactoria y consistente con otros estudios de validación y análisis de características métricas del mismo, lo que indica su adecuación para la identificación y medición del burnout académico en la población de estudiantes universitarios en el contexto Colombiano. Consideramos que la identificación del síndrome del burnout debe ir más allá de la identificación por separado de cada una de las subescalas, como un proceso de estrés de tipo tridimensional, caracterizado por niveles alto de agotamiento, de cinismo y de ineficacia académica.

Para la identificación del síndrome de burnout en estudiantes universitarios se establecieron criterios propios, para la identificación del nivel de afectación del *burnout*; para esto, en esta investigación se definieron indicadores objetivos, de acuerdo con el valor teórico de las escalas y no de la muestra estudiada. Con base en lo anterior se realiza un aporte al estudio del síndrome del burnout en estudiantes universitarios, al establecer criterios de identificación y categorización del nivel del síndrome. Esto permite ubicar de manera más clara y objetiva el nivel de afectación del sujeto frente al estrés académico, lo cual puede ser, a su vez, aplicado a otros ámbitos de estudio del síndrome.

Al identificar los estudiantes afectados por el síndrome es necesario destacar que se halló proporción baja de afectación en niveles alto y clínico (8%) y se encontró una mayor proporción en nivel moderado (23%), lo cual evidencia los niveles de estrés que experimentan los estudiantes del área de la salud.

Al analizar el género y la carrera como posibles factores predictores o en su defecto protectores, a diferencia de lo que se esperaba, vemos que el género no se asoció con el síndrome, en tanto que las carreras de Medicina, Enfermería y Fisioterapia posiblemente son un factor predictor del estrés, en la medida que les demanda mayor exigencias, debido no solamente a las responsabilidades propias del proceso académico, sino también por tener que llevar a cabo prácticas de tipo clínico, en las que además de afrontar las situaciones e interacciones con el dolor y sufrimiento de los pacientes, tienen que asumir un rol y la responsabilidad del quehacer propio de la disciplina. En tanto que la carrera de Psicología podría ser considerada como un factor protector. De manera consistente, y de manera particular los estudiantes de medicina, de enfermería y de fisioterapia presentan mayor agotamiento y cinismo en comparación con los de psicología. Además, los estudiantes de medicina y enfermería son más cínicos, y los de medicina presentan mayor percepción de autoeficacia en comparación con los de psicología.

Por otra parte, el síndrome de burnout se caracterizó por asociaciones múltiples, significativas y consistentes entre los estudios particulares que integran esta investigación, que se establecen entre el *burnout* y el *engagement* con indicadores de salud mental (depresión y ansiedad), estrategias de afrontamiento y del desempeño académico, variables contexto organizacional universitario y variables del contexto socio-familiar extraacadémico, lo cual permitió caracterizarlo descriptivamente en las muestras estudiadas de la siguiente manera: como un síndrome que se tipifica por la manifestación de bajos niveles de dedicación, de absorción, de ineficacia y niveles altos de uso estrategias centradas en la emoción como variables centrales y estas se acompañan de cinismo, agotamiento, vigor, depresión y ansiedad.

Sin embargo, la configuración de asociaciones entre las variables exploradas, y que quizás resulta la más relevante e interesante a nuestro juicio, por su potencial comprensivo o integrador de las observaciones de asociaciones significativas obtenidas en estos estudios, es la que emergió entre algunas de las dimensiones centrales y clásicas del *burnout* (v.g. ineficacia académica) y del *engagement* (v.g. vigor y dedicación). Tal configuración nos invita a considerar una imagen nueva para la comprensión del burnout estudiantil en el contexto universitario.

Específicamente, el análisis de las relaciones entre *burnout* y *engagement*, nos permitió considerarlos como fenómenos de un mismo continuo fenoménico inteligible como posibles respuestas de los estudiantes ante el estrés. Dicho de otro modo, esta articulación consiste en un eje único, que como un continuo multidimensional representa a las posibles y cambiantes experiencias subjetivas o respuestas (motivacionales, cognitivas, afectivas y conductuales) de los estudiantes ante el estrés de los estudios en el contexto universitario.

Este continuo se despliega entre y hacia dos extremos o polos opuestos del mismo, que representan las respuestas extremas de los estudiantes ante las demandas asociadas a la actividad académica.

El trayecto del continuo que se desplaza hacia el polo izquierdo –y, por ende, la cualidad de las respuestas de los estudiantes ubicados en esta dirección– queda caracterizado por valores progresivamente mayores de variables propias del *engagement* (a medida que se aleja del centro del eje o continuo); específicamente, mayores niveles de compromiso, dedicación y energía ante las demandas, así como de autopercepciones de competencia académica.

Por su parte, el trayecto del continuo que se desplaza hacia el polo derecho –y, por ende, la cualidad de las respuestas de los estudiantes ubicados en esta dirección– queda caracterizado por valores progresivamente mayores de variables propias del *burnout* (a medida que se aleja del centro del eje o continuo); particularmente, mayores niveles de ineficacia académica percibida, de actitudes de indiferencia y autosabotaje ante los estudios y más bajos niveles de *engagement* (energía y dedicación). Dicho en otras palabras, y de manera

sintética, la relación *burnout* – *engagement* emerge como una oposición polar, y mejor, como un continuo, en el que el burnout académico (estudiantil - universitario) se entendería mejor como continuo, que hemos denominado *respuestas de los estudiantes ante el estrés de los estudios*.

Una implicación inmediata de esta reconfiguración en la comprensión del síndrome académico es no considerarlo tanto como una entidad discreta, sino como un lugar y momento particular de malestar y otras respuestas de estrés crónico, del mencionado continuo.

Con base en los resultados de los estudios presentes, parecería que si bien permanecen todas las dimensiones clásicas del *engagement* y del *burnout* configurando al factor *respuestas ante el estrés*, sin embargo, algunas lo hacen de manera más central que otras. Resultaron más centrales en definir el factor absorción y dedicación (*engagement*) e ineficacia académica (*burnout*). Con niveles altos de absorción y dedicación, junto con bajos de ineficacia académica, cuando estas dimensiones caracterizan el extremo positivo del factor o del *engagement*; y con valores inversos a estos cuando caracterizan el extremo negativo o del *burnout*. Así, las dimensiones de vigor (*engagement*) y de cinismo (*burnout*) aparecen, aunque con menor peso de asociación o configuración del factor discriminado, que las anteriores dimensiones señaladas; y aun con menos peso o centralidad aparece la dimensión de agotamiento.

Estos resultados no permiten observar con claridad la relación negativa entre las llamadas dimensiones corazón del *burnout* (agotamiento - cinismo) y del *engagement* (vigor - dedicación), como se ha establecido entre las posturas bidimensionales clásicas sobre estos síndromes (Schaufeli, 2005; Maslach & Jackson, 1981; Freudenberger, 1974; Maslach, 1976). Lo anterior sugiere considerar el establecimiento de un circuito recursivo, entre bajos niveles de *engagement*, ineficacia y las perturbaciones emocionales mencionadas; el cual constituiría un circuito de carácter autorreforzante, progresivo y negativo, que, por lo demás, nos permite obviar la discusión sobre la delimitación estricta entre *burnout*, ansiedad y depresión a favor de enfatizar el carácter difuso, insidioso y evolutivo del síndrome, que puede cursar con y hacia formas manifiestas de ansiedad (Neveu, 2007; Dahlin & Runeson,

2007; Dyrbye y cols., 2006; Kirsí y cols., 2006; Willcock y cols., 2004; Drybye & Shanafelt, 2002; Fisher, 1995; Haack, 1986), y lo cual se constituye en aspectos cruciales en la caracterización del síndrome.

Por otra parte, a partir de la configuración central que juega tanto la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento, estas variables se constituyen en presupuestos teóricos relevantes para explicar el burnout académico en estudiantes universitarios. Desde esta perspectiva, la percepción de eficacia académica (en cuanto derivado conceptual del constructo autoeficacia) y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes tienen un papel explicativo central para comprender las trayectorias de sus respuestas de estrés ante las demandas de la vida académica. En otras palabras, que la ubicación en el continuo de respuestas delineado arriba, sea hacia la dirección de respuestas positivas o del *engagement*, o hacia las negativas o de *burnout*, dependerá en buena medida de la cualidad de la autoeficacia y del tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes.

Sin embargo, consistentemente, la teoría y la investigación apoyan que las estrategias de afrontamiento específicas que los estudiantes usan para situaciones y demandas específicas y ante condiciones y momentos particulares de estudiantes particulares podrían determinar el efecto del estrés sobre su salud física y psicológica, es decir, podrían determinar si el estrés tiene una influencia positiva o negativa en ellos y en su rol de estudiante. Aun así, valorando el potencial de eficacia, en general, de las estrategias de afrontamiento se halla que aquellas que se orientan a una falta de compromiso o hacia un compromiso inadecuado del estudiante con la situación académica estresante, tales como evitación del problema, optimismo ilusorio, retiro social y autocrítica, tienden a tener consecuencias negativas y a correlacionar con depresión, ansiedad y una deficiente salud mental; en contraste, aquellas que involucran compromiso, tales como solución de problemas, reinterpretación positiva, confianza en el apoyo social y en el manejo de las propias emociones, capacitan a los estudiantes universitarios para responder de una manera adaptativa y productiva ante las demandas académicas y extraacadémicas concurrentes.

Los resultados permiten confirmar el papel central de las creencias o percepciones sobre la propia competencia académica y de las estrategias cognitivas y conductuales en el

afrontamiento del estrés derivado o asociado al rol y contexto estudiantil universitario. La autoeficacia es el constructo psicológico sobre el cual se ha venido construyendo el constructo operativo de ineficacia académica como dimensión del burnout académico (Salanova y cols., 2005; Salanova y cols., 2004; Schaufeli y cols., 2002; Donna & Tamy 2002). Ahora bien, si nuestros resultados muestran la centralidad estructural de este constructo-variable en la definición del continuo *respuestas ante el estrés*, sin embargo, no nos permiten discernir mejor la ineficacia, si como un predictor o como una dimensión del continuo, ya que ambas interpretaciones son posibles, tanto por lo señalado respecto a su centralidad en la composición de la estructura factorial identificada del continuo como por las asociaciones significativas y consistentes que mostró con agrupaciones o configuraciones de variables (o sus valores) que típicamente caracterizaron a uno u otro polo del continuo. Sin embargo, nos inclinamos a interpretarla y postularla más como un predictor, importante, precisamente, porque está definida y vinculada conceptual y empíricamente con un proceso psicológico central del individuo como es la autoeficacia, y no como una simple dimensión estructural más.

Desde el modelo sociocognitivo del yo (Bandura, 2004; 1991; Cherniss, 1993), la autoeficacia, como proceso de psicológico central que es, tiene una estructura causal multifacética en la que las creencias operan junto con las metas, las expectativas del resultado, y la percepción del medio ambiente, lo cual interviene favorablemente en la autorregulación a nivel motivacional, en el afecto, en el pensamiento y en la acción, así como en la perseverancia frente a los obstáculos. Desde esta perspectiva, altos niveles de autoeficacia tienden a prevenir la experiencia de estrés, mientras que la baja autoeficacia desemboca en un incremento de la valoración de los eventos amenazantes y estresantes; así mismo, una alta autoeficacia generará mayor sensación de competencia, más exigencias, más aspiraciones y una mayor dedicación a la misma. Lo anterior permite establecer el vínculo de la autoeficacia con la motivación, como consecuencia de la autoobservación de las propias competencias. De esta manera, la persona se impone a sí misma metas, moviliza y direcciona los propios recursos e incrementa la persistencia en el tiempo.

Diversos autores señalan que una alta autoeficacia favorece el estado físico, reduce el estrés y las proclividades emocionales negativas y corrigen las falsas interpretaciones de los estados orgánicos (Neveu, 2007; Dahlin & Runeson, 2007; Dyrbye *et al*, 2006; Kirsí *et al*, 2006; Willcock *et al*, 2004; Drybye & Shanafelt, 2002; Fisher, 1995; Haack, 1986). Esto explica nuestros hallazgos, que señalan que un sentido bajo de autoeficacia (alta ineficacia académica) se asocia negativamente con *engagement*, y positivamente con cinismo y agotamiento, depresión y ansiedad (*burnout*). Y, por el contrario, la ineficacia baja se asocia negativamente con el compromiso, la dedicación y la felicidad frente a los estudios (*engagement*).

Adicionalmente, de la autoeficacia como proceso-variable predictor y con un papel explicativo que estamos postulando sabemos que se establece a partir de las experiencias de dominio o de éxito, de la experiencia vicaria, de la persuasión verbal y de los estados emocionales y somáticos. Está no solamente mediada en el individuo por los eventos/experiencias presentes, internas y externas, sino también por las experiencias que se han generado a lo largo de la historia del sujeto, las cuales pueden reforzar positiva o negativamente su percepción de competencia o capacidad, en nuestro caso, académica, considerando que se constituye un circuito de retroalimentación entre los estados emocionales y somáticos y las propias competencias y las acciones realizadas, con base en la interpretación o juicios que hacen de ellos.

Desde las consideraciones anteriores, consideramos que el sentido de ineficacia académica, en sentido estricto, o con valores altos en el continuo de *respuestas de estrés de los estudiantes* aparecerá progresiva y claramente en las fases más avanzadas de desarrollo del síndrome. En este sentido, la buena autoeficacia puede ser entendida también como un factor protector frente al *burnout*.

El otro constructo teórico que resaltamos es el papel de las estrategias de afrontamiento y su asociación con el síndrome del *burnout* académico. Nuestros hallazgos son consistentes con los planteamientos teóricos que resaltan la importancia de esta variable del sujeto en la determinación del desarrollo y evolución del síndrome. Desde esta

perspectiva, vemos que en la trayectoria del factor, las estrategias de afrontamiento van asumiendo un posicionamiento que determina una forma particular del tipo de afrontamiento, es decir, en el *burnout* se asoció con una tendencia de estrategias centradas en la emoción, dada por un conjunto de recursos conductuales o cognitivos destinadas a disminuir el estrés o la incomodidad; por otra parte, el *engagement* se asoció con un bajo uso de estas estrategias. Estos resultados nos sugieren que el *engagement* no se asocia con estrategias centradas en la emoción, en tanto que en el *burnout* se presenta una fuerte correlación entre ellas.

Desde un análisis teórico, el papel de las estrategias de afrontamiento no solamente nos permite establecer el valor predictivo de este constructo, sino también el carácter afectivo que media entre la valoración que realiza el sujeto ante los eventos estresores. En síntesis, en la medida que las estrategias resulten eficaces o no para manejar y resolver satisfactoriamente las demandas específicas y las emociones concomitantes a los estresores relacionadas con el contexto académico, pueden ser insuficientes o inadecuadas, no solo no resuelven sino complejizan y complican negativamente, particularmente, la interacción entre el estrés del estudiante, su actividad académico-formativa y su relación con el entorno (académico y extra-académico), favoreciéndose, en consecuencia, los cursos evolutivos insidiosos y cronificados del estrés que conducen al síndrome.

Por otra parte, es necesario señalar que las relaciones de diversos factores del contexto organizacional/universitario y del contexto social - familiar configuran patrones complejos de interrelación que implican interrelaciones mutuas y complejas con las respuestas de estrés, tanto las negativas y disfuncionales como las de compromiso, de disfrute y de felicidad. Desde otra mirada, vemos que dichos factores no afectan de igual manera la salud, el bienestar y el desempeño de los estudiantes; lo cual puede explicarse por las cogniciones (ineficacia y percepción de amenaza y vulnerabilidad) que median un determinado número de afrontamiento que va más allá de intentos específico o situacional para resolver, amortiguar o canalizar el estrés, lo cual se convierte en un estilo asociado a elementos características a la personalidad de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las variables del contexto organizacional universitario que se relacionaron básicamente con el burnout, y a riesgo de reiterar lo ya mencionado, fueron: 1) conflicto y ambigüedad del rol como estudiante; 2) actitud de indiferencia al apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización; 3) actitud indiferente o insuficiente información, orientación o claridad sobre el trabajo académico; 4) relaciones distantes y de poco apoyo con los compañeros y percepción de que los procesos de la asignatura y/o del programa lo llevan continuamente a demostrar que es capaz de realizar adecuadamente su trabajo académico; 5) excesivas exigencias académicas, que sobrepasan las realmente posibles de realizar, y/o de tareas que no son siempre agradables; 6) no obtener de sus redes sociales significativas apoyo y ayuda; y 7) actitud de indiferencia frente a la no aprobación y el estímulo por parte de la familia para realizar los estudios (apoyo social y relaciones con los amigos y familiares).

Ante estos últimos resultados, asumimos la posición de que el burnout académico en estudiante universitarios está condicionado, al igual que en los contextos asistencial y laboral, por factores extralaborales o académicos; es decir, el síndrome académico en estudiantes universitarios se encuentra influenciado por algunas variables de su entorno organizacional y social familiar. Otra lectura que realizamos consiste en que estas pueden tener un efecto modulador entre el estrés y las estrategias de afrontamiento, que adicionalmente pueden concurrir con afectación a nivel de la salud mental, especialmente con elementos de ansiedad, lo cual puede contribuir en un efecto recurrente entre percepciones de indiferencias o atribuciones externas y de ineficacia académica, por el uso de estrategias de afrontamientos centradas en la emoción, reacción de estrés crónico e insidioso (disminución o pérdida del vigor, la dedicación e incremento del agotamiento y del cinismo) y el bajo desempeño académico.

Entre los diferentes factores psicosociales implicados en el marco amplio del estrés y del *burnout* están estresores y moderadores psicosociales de naturaleza interpersonal referidos a la cualidad y calidad de las relaciones humanas de las que participa el sujeto y del contexto organizacional universitario. Como es sabido, dichas variables moduladoras inciden en todo el proceso del estrés, contribuyendo tanto en su aparición como en las respuestas del sujeto al mismo.

Entre estas variables moduladores, el apoyo social y relaciones con la familia y los amigos inadecuadas se asoció con el síndrome de *burnout* y su opuesto, con el *engagement*; por lo tanto, cuando los amigos, la familia y los compañeros proporcionan asistencia instrumental, informativa y emocional, se convierten en amortiguadores del estrés crónico, negativo e insidioso (*burnout*) y/o factores protectores que predisponen el compromiso, la dedicación y el disfrute de las actividades académicas (*engagement*).

La contribución de esta investigación se puede agrupar en tres niveles: a nivel de conocimiento, a nivel de aproximaciones metodológicas y a nivel de intervención en prevención y promoción.

A nivel de conocimiento, los planteamientos anteriormente expuestos nos llevan a la necesidad de reflexionar acerca de la naturaleza del síndrome en el ámbito académico, que razonando teóricamente desde la perspectiva organizacional (Gil Monte, 2005); se consideraría que el burnout académico en estudiantes universitario, aparece como un proceso y respuesta de estrés crónico del estudiante que emerge en la relación con condiciones del o en el contexto organizacional universitario y que median y pueden afectar negativamente la relación de enseñanza-aprendizaje, la relación del estudiante con la actividad y formación académicas, así como la relación consigo mismo y con otros actores del contexto y proceso formador. Aunque dichas afectaciones podemos y debemos considerarlas como derivadas y emergentes de la interacción entre características de los sujetos y del contexto organizacional universitario, sin embargo, pensamos que hay que comprenderlas como expresión particular de *pautas complejas de interacción* que se establecen y mantienen entre aquellas, ahora con características sistémicas que van más allá de la mera suma de características de los actores individuales y de los contextos sociales considerando cada conjunto o factor como entidades discretas, y no como codeterminados recíprocamente.

Lo cual proporcionará elementos no solamente del carácter mórbido del síndrome en los niveles más crónicos del *burnout*, sino también del reconocimiento de indicadores de detección precoz de procesos psicopatológicos del burnout académico, que podrían incidir en el bienestar del estudiante y, en casos extremos, en la deserción académica. Teniendo en

cuenta que la aparición del síndrome de *burnout* se inicia de forma progresiva y modulada por los efectos de la interacción de las variables organizacionales y personales, se hace necesario una detección precoz de sus manifestaciones iniciales (baja autoeficacia y valores bajo de *engagement*), que posibilitará información importante para su prevención desde los programas de bienestar universitario, que frenen un posible proceso psicopatológico futuro, como también a nivel de estrategias de promoción de la autoeficacia académica y del afrontamiento que favorezcan de manera acertada los niveles de estrés y las exigencias propias de las situaciones académicas y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con los factores de los contextos, organizacional y social mayor, y una vez más reiterando, los resultados presentados, ha de reconocerse que las relaciones que se suelen dar entre los distintos factores dependen del conjunto de diferentes relaciones posibles, prácticamente inabarcables, que se pueden establecer entre estos y otros factores, en distintas poblaciones y contextos.

A nivel metodológico, este estudio promueve el uso de novedosas herramientas estadísticas hasta ahora muy poco usadas en el campo de las ciencias sociales, y particularmente en el ámbito educativo y en salud a nivel latinoamericano, como son las correspondencias múltiples y el análisis de clasificación. Una de las características para resaltar de esta herramienta consiste en que permite la comprensión de múltiples relaciones, dando elementos valiosos en la comprensión de fenómenos complejos desde las particularidades del contexto universitario.

Y a nivel de las estrategias de intervención, el conocimiento de estas interrelaciones entre el burnout académico y variables del contexto organizacional universitario y del individuo (estrategias de afrontamiento, *engagement*, ansiedad, depresión, rendimiento o desempeño académico) es fundamental para diseñar y evaluar la efectividad de programas universitarios de intervención. Dando respuesta a la existencia de planes, estrategias de mejoramiento y de apoyo para disminuir la deserción y optimizar la retención de estudiantes, mediante acciones correctivas y formativas a nivel pedagógico, académico y psicosociales, y ofrecer, programas extracurriculares tendientes a lograr el desarrollo integral del individuo, y así mejorar la calidad de vida de los jóvenes universitarios en pro del desarrollo integral del futuro profesional. A partir de lo anterior, la realización de programas de intervención y de

prevención requieren que se centren en el afianzamiento de la autoeficacia y en las estrategia de afrontamiento centrada en la resolución de conflicto, lo cual contribuiría en la redefinición de las creencias de competencia negativas ante las dificultades del desempeño académico y en búsqueda activa de alternativas para la solución de los conflictos.

A partir de los resultados de esta investigación es importante advertir la disminución de los factores de riesgo o mediadores del *burnout*, entre los cuales destacamos el papel de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento, con el objetivo de posibilitar espacios de aprendizaje en la redefinición de las creencias de ineficacia académica, y el uso de los recursos cognitivos y afectivos característicos de las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción. Este objetivo se puede alcanzar si se optimiza la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de los problemas; lo cual contribuye al incremento del vigor, dedicación, y de la adsorción y, por último, en el desempeño académico del estudiante. Adicionalmente, es importante afianzar en los estudiantes las redes de apoyo social y familiar, lo cual contribuiría a proporcionar estrategias de afrontamiento frente a los obstáculos, dificultades y el estrés relacionado con la vida universitaria. Igualmente se hace necesario orientar intervenciones hacia los padres para que reconfiguren su papel en el apoyo en la estructuración de la salud mental.

Además, se aporta a una mejor consideración del burnout académico como una entidad clínica relevante que se debe reconocer, por los efectos que tiene en la salud individual y en el desempeño del futuro profesional. El conocimiento aportado sobre la interacción de las variables estudiadas, esperamos que posibilite a diferentes estamentos universitarios desarrollar criterios de calidad para constituir a la organización universitaria como institución saludable, y contribuya a hacer conciencia crítica y propositiva sobre su participación en la no incidencia o incidencia en los procesos de estrés y en el desempeño de los estudiantes. Desde esta perspectiva, para las instituciones es importante reconocer e intervenir en los factores de riesgo psicosocial, como también incrementar los factores protectores.

Estudios enfocados hacia el burnout académico en la educación superior poseen un alto valor para comprender en mayor medida el complejo mundo de la vida de los estudiantes universitarios y sus contextos múltiples.

Por otra parte, en cuanto las limitaciones de este estudio, es prudente señalar que la prevalencia de *burnout* hace referencia a estudiantes del área de la salud de solamente de tres universidades; lo cual demanda la necesidad de seguir realizando estudios de prevalencia no solamente de dicha área, sino también de otras disciplinas, tanto en universidades privadas como públicas, de diferentes contextos nacionales e internacionales. Además, el valor predictivo de las relaciones múltiples requiere confirmarse con modelos de análisis estructurales que favorezcan el reconocimiento entre las múltiples variables asociadas, cuál de ellas asumiría mayor peso en la causalidad con el síndrome; de esta manera, se validaría el modelo de análisis realizado.

Otra limitación de este estudio está referida al diseño utilizado (observacional, descriptivo y correlacional), lo cual lleva a la necesidad de seguir realizando estudios de corte experimental y longitudinal que permitan dar claridad al valor predictivo o consecuencia de los factores del contexto organizacional universitario y al desarrollo del síndrome en estudiantes universitarios.

Para finalizar, a partir de las limitaciones consideramos relevantes los siguientes cuestionamientos para futuras investigaciones:

Los anteriores resultados demarcan una serie de estudio que aportan al desarrollo de una línea de investigación de los factores de riesgo asociados al *burnout*, que invita a continuar con el estudio del síndrome, a partir de las siguientes sugerencias:

1. A la consideración del estudio del síndrome desde la perspectiva sistémica para la comprensión del *burnout*.
2. Consideramos necesario construir y elaborar instrumentos derivados de la redefinición del síndrome de burnout, es decir, a partir de los niveles bajos de autoeficacia, de absorción, vigor y dedicación. Mediante la réplica de los criterios

de medición utilizados en esta investigación. Además, que dicho cuestionario, incluya indicadores que evalúen la salud mental, estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, el bajo desempeño académico y dinámica negativa del trabajo, conflicto y ambigüedad del rol, autonomía del trabajo académico.

3. Utilizar la herramienta de ecuaciones estructurales, lo cual contribuye a una mejor comprensión del fenómeno estudiado, desde su complejidad, mediante la evaluación de modelos teóricos.

XIV. REFERENCIAS

- Adler, N. & Matthews, K. (1994). Health Psychology: Why do some People Get Sick and some Stay Well. *Annual Review of Psychology*, 45, 229 -259.
- Acioli, J & Beresin (2007). Burnout syndrome in nursing undergraduates students (2007). *Einstein*, 5(3), 225-230.
- Agudelo, D., Buela G. & Spielberger, Ch. (2007). Ansiedad y depresión: El problema de la diferenciación a través de los síntomas. *Salud Mental*, 30 (2), 33 - 41. Recuperado de www.redalyc.com.
- Ashforth, B. E. & Lee, R. T. (1997). Burnout as a process: commentary on Cordes, Dougherty and Blum. *Journal of Organizational Behaviour*, 18, 703 -708.
- American Psychiatric Association (APA) (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado (DSM IV-TR). Barcelona: Masson.
- Arribas, M. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiante de enfermería. *Revista de Educación*, 360. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_126.pdf.
- Balogun, J., Hoerberlein, T., Schneider, E. & Katz, J. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy student's burnout. *Perceptual and motor skills*, 83, 21-22.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, (2), 248 - 287.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En: *Auto-eficacia como enfrentamos los cambios de la sociedad actual*. Geneve: Desclée de Brouwe.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education y Behaviour*, 31 (2), 143-164.

- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli C., Gerbino, R. & Pastorelli, C. (2003). Of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74 (3), 769-782.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Claudio, C. & Gian, V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, (2), 258- 270.
- Barbosa, L., Muñoz, Rueda & Suárez (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2(1): 21-30.
- Barría, M. J. (2002). Síndrome de burnout en asistentes sociales del Servicio Nacional de Menores de la Región Metropolitana de Chile. Recuperado de <http://ergonomia.cl>.
- Barreto, E. & Palacio, J. (2007). Relación de las estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Bucaramanga. [Disertación maestría no publicada]. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Beck, A. (1987). *Terapia Cognitiva de la Depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Belloch, A., Sandy, B. & Ramos, F. (1998). *Manual de Psicopatología*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bittar, C (2008). *Burnout y estilos de personalidad en estudiantes universitarios*. Recuperado de www.uib.es/catedra_iberoamericana/investigaciones/documents/bittar/bittar.
- Borquéz, S. (2005). Burnout, o estrés circular en profesores. *Pharos*, 1 (2) 3-34. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10102731yppg=3>.
- Sandín, B. (2003). Un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3 (1) 141-157.
- Bresó, E (2008). Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy. [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Jaume I de Castellón, Castellón, España.

- Bresó, E. & Salanova, M., (2005). Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del burnout académico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado de www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/32.pdf.
- Bresó, E., Llorens, S. & Salanova, M. (2005). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado de www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf.
- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. & Marek, T. (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 53-69). London: Taylor & Francis.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9 (16), 11-27.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Caballero, C., Hederich, C & Palacio, J. (2010). El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista latinoamericana de Psicología*, 42 (1) 131-146.
- Carlotto, M. & Gonçalves, S. (2008). Predictores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4 (10), 101-109.
- Carlotto, M., Camara, S. & Gonçalves, S. (2005). Predictores del Síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas* [online], 1 (2), [citado 2012-04-04], 195-205. En http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179
- Casullo, M.M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú*, XVIII (1),35-68.

- Castejón, C. & Pérez, S. (1998). Un modelo multicausal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordan. Sociedad Española de Pedagogía*, 2(50), 170-184.
- Cordes, C.L, Dougherty, T. W. & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 135-149). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, Gustavo, Haikal, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectiva en Psicología*, 1 (2), 183-194.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 22, 111-135.
- Cornejo, M. & Lucero, M.(2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionando con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamento en humanidades*. 6 (012), 143-153.
- Dankhe, G. (1989). *Investigación y comunicación*, en Fernández, C. y Dankhe, G.(1989). *La comunicación humana: Ciencia social*, México: Editorial: McGraw-Hill.
- Dahlin, M. & Runeson, B. (2007). Burnout and psychiatric morbidity among medical students entering clinical training: a three year prospective questionnaire and interview-based study. *BMC Medical Education*, 7 (6), 1-8. Recuperado de <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/7/6>
- Deary, I., Watson, R. & Houston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of advanced nursing*, 43 (1), 71-81.

- De Pablo, J., Baillès, E., Pérez, J. & Valdés, M. (2002). Construcción de una Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios. Revista electrónica: *Educación Médica*, 5 (1).
- Dick, M. & Anderson, D. (1993). Job burnout in RN-to-BSN students: relationships to life stress, time commitments, and support for returning to school. *Journal of continuing education in nursing*, 24 (3), 105-109.
- Donna, C. & Tamy, G. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of college student retention*, 4 (1), 53.
- Drybye, L., Thomas, M, Huntington, J., Lawson, K., Novotny, P., Sloan, J. & Shanafelt, T. (2006a). Personal Life Events and Medical Student Burnout: A Multicenter Study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384.
- Drybye, L., Thomas, M, Huschka, M. & Lawson, K. (2006b). A multicenter Study of Burnout, Depression, and Quality of Life in Minority and Nonminority Medical Students. *Clinic Proceedings*, 81 (11), 1435.
- Dybye, L., Thomas, M y Shanafelt (2005). Medical student distress: causes, consequences, and proposed solutions. *Mayo Clin Proc* 80 (12), 1613-1622.
- Dyrbye, L. & Shanafelt, T. (2002). Estudiantes de medicina y médicos quemados. Recuperado de http://www.intramed.net/actualidad/not_1.asp?idNoticia=41127.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Feldman, L., Goncalvez, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre el estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *UNIV. PSYCHOL*, 7 (3) 739-751.
- Freunderberger, HJ., y Nort, G. (1985) *Womans' burnout*. London: Penguin Books.
- Fisher, R. (1995). Assessment of clinical depression in public school teachers experiencing career burnout. [Disertación doctoral]. Universidad de Georgia, EE.UU.

- Figueiredo-Ferraz, Grau-Alberola, Gil-Monte & García-Juesas (2012). Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Psicothema*, 24, 271-276.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996a). *Manual: ACS. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Adaptado por J. Pereña y N. Seisdedos. Madrid.TEA (Orig. 1993).
- Ganster, D.C. & Victor, B. (1988). The Impact of Social Support on Mental and Physical Health. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 17-36.
- Garcés de los Fayos, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7 (1), 33-40.
- Garcés de los Fayos, E. (1999). Un estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográfica y deportivo. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. Disponible en www.abacolombia.org.co.
- Gil-Monte, P. R. & Marucco, M. A. (2006). Depresión y su relación con el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en pediatras del conurbano bonaerense. *Diagnosis*, 3, 27-38.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15, 2, 261-268.
- Gil-Monte, P. R., Carretero, N., Roldán, M. D. & Núñez-Román, E. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 107-123.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (2000). Síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout), aproximaciones teóricas para su explicación y recomendación para la intervención. En <http://www.psicología científica.com>.

- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout). En Profesionales de Enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, Ano 1, 1, 19-33. <http://www.insp.mx/salud/index.html>.
- Gil-Monte, P. (2001). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-Generaal Survey. *Revista de salud pública de México*, 44. En <http://www.insp.mx/salud/index.html>.
- Golembieswski, R. T., Munzenrider, R. & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 461-481.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*. 14 (2), 303-366
- Gonzalez, V., Schaufeli, W., Roma, V., Bakker, A. & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68 (1), 165.
- Guevara, C. A., Henao, D. P. & Herrera, J. A. (2004). Síndrome de desgaste profesional en médicos internos y residentes. Hospital Universitario del Valle, Cali. *Colombia Médica*, 35 (4), 173-178.
- Haack, M. (1986). Antecedents of the impaired nurse: Burnout, depression and substance use among student nurses (social support, attribution). [Tesis]. University of Illinois, Chicago, EE.UU.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., Black, W. (2004). Análisis Multivariante (Vol. 5a). Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Hardy, S. & Dodd, D. (1998). Burnout among university resident assistants as a function of gender and floor assignment. *Journal of College Student Development*, 39 (5), 499.

- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Hobfoll, S. E. & Freddy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 115-129). London: Taylor & Francis.
- Huaquin, V. & Loaiza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la facultad de Medicina de la universidad Austral de Chile. *Estud. Pedagóg.* [online], 30, 39-59.
- Kirsí, H., Honkonen, T., Kivimäki, M., Virtanen, M., Isometsä, E., Aromaa, A. & Lönnqvist, J. (2006). Contribution of Burnout to the Association Between Job Strain and Depression: the Health 2000 Study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 48 (10), 1023.
- House, J. (1981). *Work stress and social support*. New York: Addison -Wesley.
- Lazarus, & Launier, . (1978). Stress-related transactions between person and environment. En A. Pervin & M. Lewis (Eds), *Perspectives in International Psychology* (pp. 287-322). New York: Plenum.
- Londoño, L., Henao, G., Puerta, I., Arango, D.& Aguirre-Acevedo, D. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EEC-M) en una Muestra Colombiana *Univ. Psychol.* Bogotá (Colombia), 5 (2): 327-349.
- Llorens, S., García, M. & Salanova, M. (2005). Burnout como crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesionales de secundaria. *Revista del trabajo y de las organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Leiter, M.P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout. The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour*, 12, 123-144
- Leiter, M.P. (1990). The impact of familily resource, control coping and skill utilizations on the development of burnout. A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 1067-1083.

- Leiter, M.P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior* (9), 207-308.
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *Revista de Psicología Social*, 17 (3), 237-249.
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, 79-102.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista iberoamericana de Educación*, número 23, en <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>.
- Martínez, I. & Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, 21-30.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 3 (3b), 61-.384.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112. En <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>
- Martínez, V., Arenas, M., Páez, A., Casado, E., Ahumada, N., Cuello, S., y Penna, F. (2005). Influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4 año de psicología de la UNSL. *Fundamento en humanidades*, Universidad de San Luís 6 (012), 173-194.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Maslach, C. & Jackson, C. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5 (9), 16-22.

- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In Paine, W. S. (Ed), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). Beverly Hills, C.A: Sage.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Molina, A., García, M. A., Alonso, M. & Cecilia, P. (2003). Prevalencia de desgaste profesional y psicomorbilidad en médicos de atención primaria de un área sanitaria de Madrid. *Atención Primaria*, 31(9), 564-574.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A. & Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*, 13 (2), 185-207.
- Moreno Jiménez, B., Seminotti, R., Garrosa Hernández, E., Rodríguez-Carvajal, R. & Morante Benadero, M.E. (2005). El burnout médico: la ansiedad y los procesos de afrontamiento como factores intervinientes. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 87-100.
- Moreno, B., Rodríguez, R., Garrosa, E. & Morante, M^a. (2008). Terminal versus non-terminal care in physician burnout: the role of decision-making processes and attitudes to death. *Salud Mental*, 31, 93-101.
- Moriana, J. & Herrezco (2005). El síndrome de burnout como predictor de bajas laborales de tipo psiquiátrico. *Clínica y salud*, 16 (2), 161-172. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10122053&ppg=55>.
- Marucco, M., Gil-Monte, P. R., Morandi, C., Vázquez, L. & Flamenco, E. (2008). Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en odontólogos residentes en seis hospitales de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de la Asociación Odontológica Argentina*, 96(1), 49-52.
- Nalesnik, S., Heaton, J., Olsen, C., Haffner, W. & Zahn, C. (2004). Incorporating problem-based learning into an obstetrics/gynecology clerkship: impact on student satisfaction and grades. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 190 (5), 1375 - 1381.

- Neveu, J. (2007). Jailed resources: conservation of resources theory as applied to burnout among prison guards. *Journal of organizational behavior*, 28 (1), 21.
- Netemeyer, R., Bearden, W. & Sharman, S (2003). *Scaling Procedures. Issues and Applications*. Sage Publications, IncG
- Nováez, M. (1986). *Psicología de la actividad*. México: Editorial iberoamericana.
- Obst, J. (2004). *Introducción a la psicoterapia cognitiva. Teoría, aplicaciones y nuevos desarrollos*. Buenos Aires: C.A.T.R.E.C.
- OHM [Oficina de Salud Mental del Estado de Nueva York] (2006). Disponible en <http://www.omh.state.ny.us/omhweb/spansite/speak/speakcollege.htm>.
- Olaz, F. (1997). Autoeficacia, diferencias de Género y Comportamiento Vocacional. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (13).
- Olaz, F. (2001). La teoría social cognitiva de la autoeficacia contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. [Tesis de grado]. U.N.C, Argentina.
- Olivares & Gil-Monte (2009). Análisis de las Principales Fortalezas y Debilidades del "Maslach Burnout Inventory" (MBI). *Ciencia & Trabajo*, 11 (33), 160-167. www.cienciaytrabajo.cl
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2007). *Cie 10: Trastornos Mentales y del Comportamiento: Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico*.
- Pacheco, A. & Suárez, L. (1997). Un diagrama de ruta del efecto de los factores sociodemográficos, depresión y apoyo social sobre la autopercepción de salud en estudiantes universitarios. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Palacio, S., Caballero, González, Gravini & Contreras (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11 (2). En prensa.
- Park, C.L. & Adler, N.E. (2003). Coping Style as a predictor of health and well-being across the first year of Medical School. *Health Psychology*, 22(6), 627 - 631.

- Paredes, O. & Sanabria, P. (2008). Prevalencia del síndrome de burnout en residentes de especialidades médico quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Revista Med.*, 16 (1), 25-32.
- Párraga, J. (2005). Eficacia del programa I.R.I.S. para reducir el síndrome de burnout y mejorar las disfunciones emocionales en profesionales sanitarios. [Disertación doctoral]. Universidad Extremadura, Extremadura, España.
- Pérez, M., Navarro, E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K. & Ruiz, J. (2007). Síndrome de burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte. *Revista Salud Uninorte*, 23 (1), 43 - 51.
- Pérez, M., Rodríguez, A. & del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Med. Psicosom*, 67/68 6-33. Disponible en http://www.editorialmedica.com/archivos/cuadernos/Cuad-67_68-Jul-Dic-Trabaj3.pdf.
- Pelegriña, Linares, M. & Casanova, P. (2002). Parenting style and adolescents` academic performance. *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Pines, A y Kafry, D. (1981). Coping with burnout. En Jones (Ed), *The Burnout Syndrome* (pp. 391-410). Parkrindge, IL: London House Press.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Preciado & Vázquez (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *REV CHIL NEURO-PSIQUIAT*, 48 (1), 11-19.
- Price, D. M. & Murphy, P. A. (1984). Staff burnout in the perspective of gief theory. *Death Eucation*, 8 (1), 47-58.
- Ramos, T., Tung, C. & Hallak, J. E. (2007). Síndrome de Burnout y Trastornos psiquiátricos. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 34 (5), 223-233.

- Román, C. & Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-8.
- Reyes, Y. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM. Tesis digitales.
- Ried, L., Motycka, C., Mobley, C. & Meldrum, M. (2006). Comparing Burnout of Student Pharmacists at the Founding Campus with Student Pharmacists at a Distance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (5), 114 - 126.
- Ruinaudo, M., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19, 107-119.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- Salanova, M. Grau, R., Martínez, I. & Llorens, S. (2004). Facilitadores, Obstáculos, rendimientos académicos relacionados con la satisfacción con los asuntos del estudio. Periódico *El País Universal*.
- Salanova, M. Bresó, E. & Shaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de burnout y del engagement. *Revista Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1), 159-176.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.

- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 3, 293.
- Schaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1), 15-35.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33 (5), 464.
- Schaufeli, W. & Ezzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Sierra, J., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés. Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3 (1), 10 - 59.
- Sinha, By., Willson, B., Watson, D (2000). Stress and coping among students in India and Canada *Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 32(4), 218-225.
- Taylor, C., Ogle, K., Olivieri, D., English, R. & Dennis, M. (1999). Taking on the student role: how can we improve the experience of registered nurses returning to study. *Official Journal of the Confederation of Australian Critical Care Nurses*, 12 (3), 98-102.
- Thompson, Page & Cooper (1993). A Test of Caver and Scheiers`self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9, 221-235.
- Turner, R.J. & Marino, F. (1994). Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 193-212.
- Vandervoort D. (2006). Hostility and health: Mediating Effects of Belief Systems and Coping Styles. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*. Vol. 25, No. 1, 50-66.
- Weiss, R.S. (1998). A taxonomy of relationships. *Journal of social & Personal Relationships*, 15 (5). <http://www.psy.dmu.ac.uk/brown/teaching/intrel/rel6.htm>.

Willcock, S., Daly, M., Tennant, C. & Allard, B. (2004). Burnout and psychiatric morbidity in new medical graduates. *Medical Journal of Australia*, 181 (7), 357.

ANEXO 1

CUADERNILLO EVALUACION

“ ENGAGEMENT, INDICADORES DE SALUD MENTAL, ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DE LOS CONTEXTO ORGANIZACIONAL UNIVERSITARIOS Y SOCIAL FAMILIAR ASOCIADOS AL SINDROME DEL BURNOUT ACADÉMICO”

Estimado/a estudiante:

En las páginas siguientes hallaras preguntas acerca de tu percepción, sentimientos, creencias y conductas relacionadas con tu experiencia como “estudiante” en la universidad. Para tu completa tranquilidad, la información es anónima y sólo se utilizará con fines de investigación científica, bajo la responsabilidad de la Universidad. Por ello, le rogamos que conteste con toda sinceridad y confianza. Es preferible carecer de un dato que tener un dato falso.

1. DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

Código _____ Universidad _____
 Programa académico: Psicología (1) Medicina (2) Fisioterapia (3) Enfermería (4)
 Semestre académico: _____
 Edad ___ años
 Género: Femenino (1) Masculino (2)
 Cuál es el estrato socio económico de su vivienda: (1) (2) (3) (4) (5) (6)
 Estado civil: Soltero (1) Casado (2) Unión libre (3) Viudo (4) Separado (5) Religiosa (6)
 Tiene hijos: Si ___ Cuantos: _____: No _____
 Actualmente vives: Con los padres (1) Pensión (1) Amigos (2) Pareja (3) , Otros _____
 Quien paga los estudios: Padres (1) Pareja (2) Recursos propios (3) Familiares (4) Otros (5)
 Cómo pagan los estudios? Beca (1) Crédito Bancario (2) De contado (3) Financiación universitaria (4)
 Depende económicamente: Padres (1) Pareja (2) Familiar (3) De sí mismo (4)
 Trabaja: No (1) Si (2). En caso de trabajar, su empleo es: Permanente (1) ocasional (2)
 Tiene responsabilidades de crianza o cuidado de otros miembros familiares: Si ___, Cuántas personas están bajo su cuidado: _____. No _____

2. INFORMACIÓN DESEMPEÑO ACADEMICO

Ha cursado otra carrera antes de la actual: No (1) Si (2), Cuál?: _____
 Paralelamente a la carrera actual, realiza otro tipo de estudio: No (1) Si (2), Cuál?: _____
 Te has retirado de la carrera actual: No (1) Si (2), cuántos semestres estuviste sin estudiar?: _____
 Has retirado o aplazado asignaturas: No (1) Si (2); Cuántos: _____
 Has perdido asignaturas: No (1) Si (2); Cuántos: _____
 Has perdido semestre en tu carrera actual: No (1) Si (2); Cuántos: _____
 Cuantos semestres has cursado en la actual carrera, incluyendo los perdidos: _____
 Cuántas materias cursas en el semestre actual?: _____
 ¿Cuántos exámenes parciales has realizado en lo transcurrido del semestre actual?
 De todos los exámenes parciales anteriores realizados. ¿Cuántos has aprobado? _____
 Has realizado cursos vacacionales (remediales y habilitaciones) durante el curso de la carrera: No (1) Si (2)
 Cuantos?: _____
 Cuantos semestres has cursado incluyendo los perdidos, retiro del programa: _____
 ¿Cuál cree usted que es su promedio académico de la carrera? _____
 Responda señalando con una X debajo de la columna que señala el número que mejor indique su forma de pensar o de comportarse. Tenga en cuenta la siguiente valoración que usted dará a sus respuestas:

Nunca (0) A veces (1) Frecuentemente (2) Siempre (3)

He pensado buscar un empleo y dejar los estudios	0	2	3	4
He pensado que si me ofrecieran un trabajo lo aceptaría aunque tuviera que dejar mis estudios				

He pensado dejar esta carrera por otra.				
En caso de ser afirmativa su respuesta, por cual carrera abandonaría la actual:				

Responda señalando con una X debajo de la columna que señala el número que mejor indique su forma de pensar. Tenga en cuenta la siguiente valoración que usted dará a sus respuestas: Si (1) No (2)

Estoy informado sobre las oportunidades de trabajo que existen en el mercado laboral relacionadas con lo que estoy estudiando.	1	2
Estoy informado sobre los contratos de aprendizaje en prácticas, programas de formación ocupacional que pueden favorecer las oportunidades laborales futuras.		
Las oportunidades laborales que me ofrece el mercado me permiten alcanzar mis expectativas de desarrollo profesional y social.		

3. VARIABLES DEL CONTEXTO ORGANIZACIONAL UNIVERSITARIO

Responda señalando con una X debajo de la columna que señala el número que mejor indique su forma de pensar o de comportarse. Tenga en cuenta la siguiente valoración que usted dará a sus respuestas:

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni desacuerdo, ni en desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

	1	2	3	4	5
D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.					
D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico (o de la Universidad) no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante de esta carrera.					
C.A.R. 1 Considero que entro en conflicto con mis compañeros por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.					
C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.					
C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí para cumplir con mi rol como estudiante, del programa.					
C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí para cumplir con mi rol como estudiante, por parte de los docentes.					
C.A.R. 5 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí para cumplir con mi rol como estudiante, por parte de los compañeros.					
C.A.R. 6 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí para cumplir con mi rol como estudiante.					
C.A.R. 7 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar o cumplir con el rol profesional.					
E.T.A. 1 Considero que hay una inadecuada distribución de la carga horaria durante la semana lo que dificulta el desempeño académico.					
E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacerlas todas bien.					
E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas no son agradables.					
E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico.					
D.T.A. 1 Creo que los contenidos de la asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.					
D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.					
D.T.A. 3 Considero que el grupo de docentes me ponen permanentemente en la necesidad de probar que soy competente.					
A.T.A. 1 Pienso que la estructura y procesos pedagógicos de la asignatura favorecen mi autonomía para la realización adecuada del trabajo académico.					

INVENTARIO DE AUTOEVALUACIÓN SXE

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta a cada una de las siguientes columnas por separado. Una se refiere a cómo se siente en este momento, y la otra a cómo se siente generalmente en su vida. Lea cada frase y marque en la columna de respuesta el número que mejor lo represente:

No en lo absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

Como se siente ahora mismo

Cómo se siente generalmente

Preguntas	R/ta	Preguntas	R/ta
1. Me siento calmado		21. Me siento bien	
2. Me siento seguro		22. Me canso rápidamente	
3. Estoy tenso		23. Siento ganas de llorar	
4. Estoy a contrariado		24. Quisiera ser tan feliz como otros parecen	
5. Estoy a gusto		25. Pierdo oportunidad por no poder decidirme rápidamente	
6. Me siento alterado		26. Me siento descansado	
7. Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo		27. Soy una persona tranquila, serena y sosegada	
8. Me siento descansado		28. Siento que las dificultades se amontonan al punto de no poder superarlas	
9. Me siento ansioso		29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	
10. Me siento cómodo		30. Soy feliz	
11. Me siento con confianza en mí mismo		31. Tomo las cosas muy a pecho	
12. Me siento nervioso		32. Me falta confianza en mí mismo (a)	
13. Me siento agitado		33. Me siento seguro (a)	
14. Me siento “a punto de explotar”		34. Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades	
15. Me siento reposado		35. Me siento melancólico (a)	
16. Me siento satisfecho		36. Me siento satisfecho(a)	
17. Estoy preocupado		37. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	
18. Me siento muy excitado y aturdido		38. Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza.	
19. Me siento alegre		39. Soy persona estable	
20. Me siento bien		40. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos, me pongo tenso y alterado (a)	

AUTOINVENTARIO (Beck)

En este cuestionario aparecen varios grupos de afirmaciones. Por favor, lea con atención cada una de ellos. A continuación, señale cuál de las afirmaciones de cada grupo describe mejor sus sentimientos durante la **ÚLTIMA SEMANA INCLUIDO EL DÍA DE HOY**. Rodee con un círculo el número que está a la izquierda de la afirmación que haya elegido. Si dentro de un mismo grupo, hay más de una afirmación que considere aplicable a su caso, márkuela también. **Asegúrese de haber leído todas las afirmaciones dentro de cada grupo antes de hacer la elección.**

Pregunta	Afirmación
1	0. No me siento triste.
	1. Me siento triste
	2. Me siento triste continuamente y no puedo dejar de estarlo
	3. Me siento tan triste o tan desgraciado que no puedo soportarlo
2	0. No me siento especialmente desanimado de cara al futuro.
	1. Me siento desanimado de cara al futuro
	2. Siento que no hay nada por lo que luchar
	3. El futuro es desesperanzador y las cosas no mejorarán.
3	0. No me siento como un fracasado
	1. He fracasado más que la mayoría de las personas
	2. Cuando miro hacia atrás, lo único que veo es un fracaso tras otro
	3. Soy un fracaso total como persona
4	0. Las cosas me satisfacen tanto como antes.
	1. No disfruto de las cosas tanto como antes
	2. No tengo ninguna satisfacción de las cosas.
	3. Estoy insatisfecho o aburrido con respecto a todo.
5	0. No me siento especialmente culpable
	1. Me siento culpable en bastantes ocasiones
	2. Me siento culpable en la mayoría de las ocasiones
	3. Me siento culpable constantemente
6	0. No creo que esté siendo castigado
	1. Siento que quizás esté siendo castigado
	2. Espero ser castigado.
	3. Siento que estoy siendo castigado.
7	0. No estoy descontento de mí mismo.
	1. Estoy descontento de mí mismo.
	2. Estoy a disgusto conmigo mismo.
	3. Me detesto.
8	0. No me considero peor que cualquier otro.
	1. Me auto critico por mi debilidad o por mis errores.
	2. Continuamente me culpo por mis faltas.
	4. Me culpo por todo lo malo que sucede.
9	0. No tengo ningún pensamiento de suicidio.
	1. A veces pienso en suicidarme pero no lo haré
	2. Desearía poner fin a mi vida
	3. Me suicidaría si tuviese oportunidad.
10	0. No Llora más de lo normal
	1. Ahora lloro más que antes
	2. Llora continuamente.

Pregunta	Afirmación
	3. No puedo dejar de llorar aunque me lo proponga
11	0. No estoy especialmente irritado. 1. Me molesto o irrito mas facilmente que antes 2. Me siento irritado continuamente. 3. Ahora no me irritan en absoluto cosas que antes me molestaban
12	0. No he perdido el interés por los demás. 1. Estoy menos interesado en los demás que antes. 2. He perdido gran parte del interés por los demás. 3. He perdido todo el interés por los demás.
13	0. Tomo mis propias decisiones igual que antes. 1. Evito tomar decisiones igual que antes. 2. Tomar decisiones me resulta mucho más difícil que antes 3. Me es imposible tomar decisiones.
14	0. No creo tener peor aspecto que antes. 1. Estoy preocupado porque parezco envejecido y poco atractivo. 2. Noto cambios constantes en mi aspecto físico que me hacen parecer poco atractivo. 3. Creo que tengo un aspecto horrible.
15	0. Trabajo igual que antes. 1. Me cuesta mas esfuerzo de lo habitual comenzar a hacer algo. 2. Tengo que obligarme a mí mismo para hacer algo. 3. Soy incapaz de llevar a cabo ninguna tarea.
16	0. Duermo tan bien como siempre 1. No duermo tan bien como antes. 2. Me despierto 1 – 2 horas antes de lo habitual y me cuesta volverme a dormir 3. Me despierto varias horas antes de lo habitual y ya no puedo volverme a dormir.
17	0. No me siento más cansado de lo normal. 1. Me canso más que antes. 2. Me canso en cuanto hago cualquier cosa. 3. Estoy demasiado cansado para hacer nada.
18	0. Mi apetito no ha disminuido 1. No tengo tan buen apetito como antes. 2. Ahora tengo mucho menos apetito. 3. He perdido completamente el apetito.
19	0. No he perdido peso últimamente. 1. He perdido más de 2 Kgs. 2. He perdido más de 4 Kgs. 3. He perdido más de 7 kgs.
19	Estoy tratando intencionadamente de perder peso comiendo menos Si__ No__
20	0. No estoy preocupado por mi salud. 1. Me preocupan los problemas físicos como dolores, el malestar de estómago o los catarros etc. 2. Me preocupan las enfermedades y me resulta difícil pensar en otras cosas. 3. Estoy tan preocupado por las enfermedades que soy incapaz de pensar en otras cosas.

Pregunta	Afirmación
21	0. No he observado ningún cambio en mi interés por el sexo.
	1. La relación sexual me atrae menos que antes.
	2. Estoy mucho menos interesado por el sexo que antes.
	3. He aprendido totalmente el interés sexual.

CUESTIONARIO MBI-ES

Los siguientes ítems están relacionados con sentimientos, creencias y conductas de los estudiante universitarios. Por favor conteste a cada uno de ellos teniendo en cuenta la siguiente escala de respuesta:

Nunca (0)	Casi nunca (1)	Algunas veces (2)	Regularmente (3)	Bastantes Veces (4)	Casi siempre (5)	Siempre (6)
--------------	-------------------	----------------------	---------------------	------------------------	---------------------	----------------

PREGUNTAS	RESPUESTA
1. Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente “agotado”.	
2. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	
3. Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la unive	
4. Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles.	
5. Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios.	
6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy concentrado con mis estudios.	
7. Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad.	
8. Estoy metido en mis estudios.	
9. En mi opinión soy un buen estudiante	
10. Me estimula conseguir objetivos en mis estudios.	
11. Mi carrera es retadora para mí.	
12. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.	
13. Dudo de la importancia y valor de mis estudios.	
14. Soy incompetente en mis estudios.	
15. Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	
16. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	
17. Estoy entusiasmado con mi carrera.	
18. Puedo estudiar durante largos períodos de tiempo.	
19. Creo que la gente piensa que soy mal estudiante.	
20. Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí.	
21. En mis tareas como estudiante no paro, incluso si no me encuentro bien.	
22. Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad.	
23. El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante.	
24. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante.	
25. Estoy exhausto de tanto estudiar.	
26. Soy muy persistente al afrontar mis tareas como estudiante.	
27. He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad.	
28. Es difícil para mí separarme de mis estudios, para dedicarme a otras actividades.	
29. Creo que mi carrera tiene significado.	

30. No consigo resolver adecuadamente mis tareas como estudiante.	
31. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	
32. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	
33. He perdido entusiasmo por mi carrera.	
34. Estoy orgulloso por mi carrera	
35. He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera.	

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE COPING – MODIFICADA (EEC-M)

Londoño N. H., Henao G. C., Puerta I. C., Posada S. L., Arango D., Aguirre, D. C.

Grupo de Investigación Estudios Clínicos y Sociales en Psicología - Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

A continuación se plantean diferentes formas que emplean las personas para afrontar los problemas o situaciones estresantes que se les presentan en la vida. Las formas de afrontamiento aquí descritas no son ni buenas ni malas, ni mejores o peores. Simplemente ciertas personas utilizan unas formas más que otras, dependiendo de la situación problema. Trate de recordar las diferentes situaciones o problemas más estresantes vividos durante los últimos años, y responda señalando con una **X** en la columna de:

Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
-------	------------	---------	-----------------	--------------	---------

... el número que mejor indique qué tan habitual ha sido esta forma de comportamiento ante las situaciones estresantes.

Preguntas	Nunca	Casi nunca	A vece	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
1. Trato de comportarme como si nada hubiera pasado	1	2	3	4	5	6
2. Me alejo del problema temporalmente (tomando unas vacaciones, descansando, etc.)	1	2	3	4	5	6
3. Procuo no pensar en el problema	1	2	3	4	5	6
4. Descargo mi mal humor con los demás	1	2	3	4	5	6
5. Intento ver los aspectos positivos del problema	1	2	3	4	5	6
6. Le cuento a familiares o amigos cómo me siento	1	2	3	4	5	6
7. Procuo conocer mejor el problema con la ayuda de un profesional	1	2	3	4	5	6
8. Asisto a la iglesia	1	2	3	4	5	6
9. Espero que la solución llegue sola	1	2	3	4	5	6
10. Trato de solucionar el problema siguiendo unos pasos concretos bien pensados	1	2	3	4	5	6
11. Procuo guardar para mí los sentimientos	1	2	3	4	5	6
12. Me comporto de forma hostil con los demás	1	2	3	4	5	6
13. Intento sacar algo positivo del problema	1	2	3	4	5	6
14. Pido consejo u orientación a algún pariente o amigo para poder afrontar mejor el problema	1	2	3	4	5	6
15. Busco ayuda profesional para que me guíen y orienten	1	2	3	4	5	6
16. Tengo fe en que puede ocurrir algún milagro	1	2	3	4	5	6
17. Espero el momento oportuno para resolver el problema	1	2	3	4	5	6
18. Pienso que con el paso del tiempo el problema se soluciona	1	2	3	4	5	6
19. Establezco un plan de actuación y procuo llevarlo a cabo	1	2	3	4	5	6
20. Procuo que los otros no se den cuenta de lo	1	2	3	4	5	6

Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
que siento						
21. Evado las conversaciones o temas que tienen que ver con el problema	1	2	3	4	5	6
22. Expreso mi rabia sin calcular las consecuencias	1	2	3	4	5	6
23. Pido a parientes o amigos que me ayuden a pensar acerca del problema	1	2	3	4	5	6
24. Procuo hablar con personas responsables para encontrar una solución al problema	1	2	3	4	5	6
25. Tengo fe en que Dios remedie la situación	1	2	3	4	5	6
26. Pienso que hay un momento oportuno para analizar la situación	1	2	3	4	5	6
27. No hago nada porque el tiempo todo lo dice	1	2	3	4	5	6
28. Hago frente al problema poniendo en marcha varias soluciones	1	2	3	4	5	6
29. Dejo que las cosas sigan su curso	1	2	3	4	5	6
30. Trato de ocultar mi malestar	1	2	3	4	5	6
31. Salgo al cine, a dar una vuelta, etc., para olvidarme del problema	1	2	3	4	5	6
32. Evito pensar en el problema	1	2	3	4	5	6
33. Me dejo llevar por mi mal humor	1	2	3	4	5	6
34. Hablo con amigos o familiares para que me animen o tranquilicen cuando me encuentro mal	1	2	3	4	5	6
35. Busco la ayuda de algún profesional para reducir mi ansiedad o malestar	1	2	3	4	5	6
36. Rezo	1	2	3	4	5	6
37. Hasta que no tenga claridad frente a la situación, no puedo darle la mejor solución a los problemas	1	2	3	4	5	6
38. Pienso que lo mejor es esperar a ver qué puede pasar	1	2	3	4	5	6
39. Pienso detenidamente los pasos a seguir para enfrentarme al problema	1	2	3	4	5	6
40. Me resigno y dejo que las cosas pasen	1	2	3	4	5	6
41. Inhibo mis propias emociones	1	2	3	4	5	6
42. Busco actividades que me distraigan	1	2	3	4	5	6
43. Niego que tengo problemas	1	2	3	4	5	6
44. Me salgo de casillas	1	2	3	4	5	6
45. Por más que quiera no soy capaz de expresar abiertamente lo que siento	1	2	3	4	5	6
46. A pesar de la magnitud de la situación tiendo a sacar algo positivo	1	2	3	4	5	6
47. Pido a algún amigo o familiar que me indique cuál sería el mejor camino a seguir	1	2	3	4	5	6
48. Pido ayuda a algún médico o psicólogo para	1	2	3	4	5	6

Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente-mente	Casi siempre	Siempre
aliviar mi tensión						
49. Acudo a la iglesia para poner velas o rezar	1	2	3	4	5	6
50. Considero que las cosas por sí solas se solucionan	1	2	3	4	5	6
51. Analizo lo positivo y negativo de las diferentes alternativas	1	2	3	4	5	6
52. Me es difícil relajarme	1	2	3	4	5	6
53. Hago todo lo posible para ocultar mis sentimientos a los otros	1	2	3	4	5	6
54. Me ocupo de muchas actividades para no pensar en el problema	1	2	3	4	5	6
55. Así lo quiera, no soy capaz de llorar	1	2	3	4	5	6
56. Tengo muy presente el dicho “al mal tiempo buena cara”	1	2	3	4	5	6
57. Procuero que algún familiar o amigo me escuche cuando necesito manifestar mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
58. Intento conseguir más información sobre el problema acudiendo a profesionales	1	2	3	4	5	6
59. Dejo todo en manos de Dios	1	2	3	4	5	6
60. Espero que las cosas se vayan dando	1	2	3	4	5	6
61. Me es difícil pensar en posibles soluciones a mis problemas	1	2	3	4	5	6

70. Los problemas que recordó han ocurrido sobre todo en su ambiente (marque una sola respuesta):

Familiar ___ Laboral ___ Académico ___ Todas las anteriores ___ Otro ___ Cual ambiente? ___

Anexo 2.

Estadísticos de los elementos de las subescalas de MBI SS

Subescalas		Media	Desviación típica	N
Agotamiento	Ago_1_1 las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente "agotado"	2,26	1,414	820
	Ago_2_3 estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad	2,18	1,516	820
	Ago_3_20 estudiar o ir a clases todo el día es un tensión para mi	1,95	1,550	820
	Ago_4_22 me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad	3,36	1,581	820
	Ago_5_25 estoy exhausto de tanto estudiar	1,96	1,417	820
Cinismo	Cin_1_4 me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles	,31	,761	820
	Cin_2_13 dudo de la importancia y valor de mis estudios	,49	,986	820
	Cin_3_27 he perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad	,70	1,206	820
	Cin_4_33 he perdido entusiasmo por mi carrera	,74	1,307	820
Ineficacia Académica	Efi_1_5 puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios	1,50	1,280	820
	Efi_2_7 creo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad	2,23	1,411	820
	Efi_3_9 en mi opinión soy un buen estudiante	1,40	1,225	820
	Efi_4_10 me estimula conseguir objetivos en mis estudios	1,10	1,236	820
	Efi_5_15 durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	1,70	1,319	820

Efi_6_35 he aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera	,42	1,121	820
--	-----	-------	-----

Anexo 3.

Tabla 2. Definición operacional del síndrome el burnout académico, a partir de la relación de contingencia entre el nivel síndrome con las dimensiones que lo caracterizan

	Agotamiento			Cinismo			Ineficacia Académica			Total
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	
Sin burnout	271			271			271			271
Burnout leve	89	211		298	2		213	87		300
Burnout moderado	7	152	30	171	18	0	42	147		189
Burnout alto		25	22	17	30	0	5	41	1	47
Burnout clínico	0	3	10	1	8	4	0	6	7	13
Total	368	390	62	758	58	4	531	280	9	820

ANEXO 3

Modalidades activas del estudio exploratorio.

SEUIL (PCMIN) : 2.00 % POIDS: 16.40
 AVANT APUREMENT : 6 QUESTIONS ACTIVES 18 MODALITES ASSOCIEES
 APRES : 6 QUESTIONS ACTIVES 18 MODALITES ASSOCIEES
 POIDS TOTAL DES INDIVIDUS ACTIFS : 820.00
 TRI-A-PLAT DES QUESTIONS ACTIVES

IDENT	MODALITES	AVANT APUREMENT		APRES APUREMENT		HISTOGRAMME DES POIDS RELATIFS
	LIBELLE	EFF.	POIDS	EFF.	POIDS	
72 . Agotamiento						
Agotamiento bajo		246	246.00	246	246.00	*****
Agotamiento medio		305	305.00	305	305.00	*****
Agotamiento alto		269	269.00	269	269.00	*****
73 . Cinismo						
Cinismo bajo		390	390.00	390	90.00	*****
Cinismo medio		160	160.00	160	160.00	*****
Cinismo alto		270	270.00	270	270.00	*****
74 . Ineficacia						
Ineficacia bajo		298	298.00	298	298.00	*****
Ineficacia medio		233	233.00	233	233.00	*****
Ineficacia alto		289	289.00	289	289.00	*****
76 . Absorción						
Absorción bajo		268	268.00	268	268.00	*****
Absorción medio		261	261.00	261	261.00	*****
Absorción alto		291	291.00	291	291.00	*****
77 Dedicación						
Dedicación bajo		25	257.00	257	257.00	*****
Dedicación medio		289	289.00	289	289.00	*****
Dedicación alto		274	274.00	274	274.00	*****
78 . Vigor						
Vigor bajo		293	293.00	293	293.00	*****
Vigor medio		250	250.00	250	250.00	*****
Vigor alto		277	277.00	277	277.00	*****

Anexo 4. Histograma del estudio exploratorio

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 2.0000
 SOMME DES VALEURS PROPRES 2.0000

HISTOGRAMME DES 12 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE	
1	0.4965	24.83	24.83	*****
2	0.2340	11.70	36.53	*****
3	0.1784	8.92	45.44	*****
4	0.1721	8.60	54.05	*****
5	0.1642	8.21	62.26	*****
6	0.1497	7.48	69.74	*****
7	0.1484	7.42	77.16	*****
8	0.1323	6.61	83.77	*****
9	0.1076	5.38	89.15	*****
10	0.0813	4.06	93.22	*****
11	0.0770	3.85	97.06	*****
12	0.0587	2.94	100.00	*****

RECHERCHE DE PALIERS (DIFFERENCES TROISIEMES)

PALIER ENTRE	VALEUR DU PALIER	
1-- 2	-157.57	*****
2-- 3	-50.89	*****
7-- 8	-28.02	*****
5-- 6	-5.02	**

RECHERCHE DE PALIERS ENTRE (DIFFERENCES SECONDES)

PALIER ENTRE	VALEUR DU PALIER	
1-- 2	206.89	*****
2-- 3	49.31	*****
5-- 6	13.18	****

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES
 AXES 1 A 5

MODALITES	COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
72 . Agotamiento																	
Agot. bajo	5.00	2.33	0.59	0.13	0.46	0.35	-1.09	3.5	0.3	5.9	3.5	35.9	0.15	0.01	0.09	0.05	0.50
Agot.medo	6.20	1.69	-0.11	-0.22	0.61	-0.54	0.89	0.2	1.3	13.0	10.6	29.9	0.01	0.03	0.22	0.17	0.47
Agot. alto	5.47	2.05	-0.41	0.14	-1.11	0.30	-0.02	1.8	0.4	38.0	2.8	0.0	0.08	0.01	0.61	0.04	0.00
+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 5.5 2.1 57.0 17.0 65.8 +-----																	
73 . Cinismo																	
Cin. bajo	7.93	1.10	0.63	0.05	0.32	-0.25	-0.26	6.3	0.1	4.6	2.8	3.2	0.36	0.00	0.09	0.06	0.06
Cin. medio	3.25	4.13	-0.08	-0.79	-0.19	1.37	0.28	0.0	8.7	0.6	35.3	1.6	0.00	0.15	0.01	0.45	0.02
Cin. alto	5.49	2.04	-0.86	0.40	-0.35	-0.45	0.20	8.1	3.7	3.8	6.5	1.4	0.36	0.08	0.06	0.10	0.02
+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 14.4 12.5 9.0 44.7 6.1 +-----																	
74 . Ineficacia																	
Inef. bajo	6.06	1.75	0.87	0.42	-0.13	0.09	0.09	9.3	4.6	0.6	0.3	0.3	0.44	0.10	0.01	0.00	0.00
Inef.medio	4.74	2.52	0.07	-0.93	0.05	-0.26	0.08	0.0	17.5	0.1	1.8	0.2	0.00	0.34	0.00	0.03	0.00
Inef. alt	5.87	1.84	-0.96	0.32	0.09	0.12	-0.16	10.9	2.5	0.3	0.5	1.0	0.50	0.05	0.00	0.01	0.01
+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 20.3 24.6 1.0 2.6 1.5 +-----																	
76 . Absorción																	
Abs. bajo	5.45	2.06	-0.87	0.29	0.56	0.44	-0.07	8.3	1.9	9.6	6.1	0.1	0.37	0.04	0.15	0.09	0.00
Abs. medio	5.30	2.14	-0.04	-0.63	-0.18	-0.69	-0.54	0.0	8.9	0.9	14.6	9.5	0.00	0.18	0.01	0.22	0.14

Abs. alto	5.91	1.82		0.84	0.30	-0.36	0.21	0.55		8.4	2.3	4.3	1.6	10.8		0.39	0.05	0.07	0.03	0.16
+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 16.7 13.1 14.8 22.3 20.4 +-----																				
77 . Dedicación																				
Ded. bajo	5.22	2.19		-1.06	0.37	-0.24	-0.22	-0.11		11.8	3.1	1.6	1.4	0.4		0.51	0.06	0.03	0.02	0.01
Ded. Medio	5.87	1.84		0.09	-0.79	0.29	0.44	0.21		0.1	15.8	2.7	6.7	1.6		0.00	0.34	0.04	0.11	0.03
Ded. alto	5.57	1.99		0.89	0.49	-0.08	-0.26	-0.12		9.0	5.7	0.2	2.2	0.5		0.40	0.12	0.00	0.03	0.01
+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 20.9 24.6 4.5 10.3 2.5 +-----																				
78 . Vigor																				
Vig. bajo	5.96	1.80		-0.97	0.28	0.40	0.13	-0.02		11.3	1.9	5.5	0.6	0.0		0.52	0.04	0.09	0.01	0.00
Vig. medio	5.08	2.28		0.05	-0.85	-0.54	-0.27	-0.24		0.0	15.7	8.2	2.2	1.7		0.00	0.32	0.13	0.03	0.02
Vig. alto	5.63	1.96		0.98	0.48	0.05	0.11	0.24		10.9	5.5	0.1	0.4	1.9		0.49	0.12	0.00	0.01	0.03
+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 22.2 23.1 13.7 3.2 3.7 +-----																				

COORDONNEES ET VALEURS-TEST DES MODALITES
AXES 1 A 5

MODALITES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					DISTO.							
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5								
72 . Agotamiento																				
Agotamiento bajo	246	246.00		11.0	2.3	8.6	6.5	20.3		0.59	0.13	0.46	0.35	-1.09		2.33				
Agotamiento medio	305	305.00		-2.5	-4.9	13.5	-12.0	19.6		-0.11	-0.22	0.61	-0.54	0.89		1.69				
Agotamiento alto	269	269.00		-8.2	2.7	-22.3	5.9	-0.3		-0.41	0.14	-1.11	0.30	-0.02		2.05				
+-----																				
73 . Cinismo																				
Cinismo bajo	390	390.00		17.1	1.4	8.7	-6.8	-7.0		0.63	0.05	0.32	-0.25	-0.26		1.10				
Cinismo medio	160	160.00		-1.1	-11.2	-2.7	19.3	4.0		-0.08	-0.79	-0.19	1.37	0.28		4.13				
Cinismo alto	270	270.00		-17.2	7.9	-7.0	-9.0	4.0		-0.86	0.40	-0.35	-0.45	0.20		2.04				
+-----																				
74 . Ineficacia																				
Ineficacia bajo	298	298.00		18.9	9.1	-2.9	1.9	2.0		0.87	0.42	-0.13	0.09	0.09		1.75				
Ineficacia medio	233	233.00		1.3	-16.8	1.0	-4.7	1.5		0.07	-0.93	0.05	-0.26	0.08		2.52				
Ineficacia alto	289	289.00		-20.3	6.7	2.0	2.5	-3.5		-0.96	0.32	0.09	0.12	-0.16		1.84				
+-----																				
76 . Absorción																				
Absorción bajo	268	268.00		-17.4	5.7	11.2	8.7	-1.3		-0.87	0.29	0.56	0.44	-0.07		2.06				
Absorción medio	261	261.00		-0.8	-12.3	-3.4	-13.5	-10.6		-0.04	-0.63	-0.18	-0.69	-0.54		2.14				
Absorción alto	291	291.00		17.8	6.4	-7.6	4.5	11.6		0.84	0.30	-0.36	0.21	0.55		1.82				
+-----																				
77 . Dedicación																				
Dedicación bajo	257	257.00		-20.5	7.2	-4.6	-4.2	-2.1		-1.06	0.37	-0.24	-0.22	-0.11		2.19				
Dedicación medio	289	289.00		1.9	-16.8	6.0	9.3	4.5		0.09	-0.79	0.29	0.44	0.21		1.84				
Dedicación alto	274	274.00		18.1	9.9	-1.6	-5.3	-2.5		0.89	0.49	-0.08	-0.26	-0.12		1.99				
+-----																				
78 . Vigor																				
Vigor bajo	293	293.00		-20.7	5.9	8.6	2.8	-0.4		-0.97	0.28	0.40	0.13	-0.02		1.80				
Vigor medio	250	250.00		0.9	-16.1	-10.1	-5.2	-4.5		0.05	-0.85	-0.54	-0.27	-0.24		2.28				
Vigor alto	277	277.00		20.1	9.7	1.1	2.2	4.8		0.98	0.48	0.05	0.11	0.24		1.96				
+-----																				
2 . Universidad																				
Norte	196	196.00		-0.8	0.2	-0.8	-0.4	1.3		-0.05	0.01	-0.05	-0.03	0.08		3.18				
Simón	402	402.00		2.1	1.5	2.5	-0.7	-2.1		0.07	0.05	0.09	-0.02	-0.07		1.04				
Libre	222	222.00		-1.6	-1.8	-2.0	1.2	1.2		-0.09	-0.10	-0.11	0.07	0.07		2.69				
+-----																				
3 . Carrera																				
Psicología	167	167.00		0.6	-1.0	4.3	-1.6	-3.9		0.04	-0.07	0.29	-0.11	-0.27		3.91				
Medicina	288	288.00		-1.3	-2.3	-2.7	1.9	2.4		-0.06	-0.11	-0.13	0.09	0.11		1.85				
Enfermería	190	190.00		-0.7	3.4	-2.1	-0.5	0.4		-0.04	0.22	-0.13	-0.03	0.03		3.32				
Fisioterapia	175	175.00		1.6	0.2	1.1	-0.1	0.6		0.10	0.01	0.07	-0.01	0.04		3.69				
+-----																				
5 . Sexo																				
Masculino	171	171.00		-1.2	-2.4	1.3	2.4	2.1		-0.08	-0.16	0.09	0.16	0.14		3.80				
Femenino	649	649.00		1.2	2.4	-1.3	-2.4	-2.1		0.02	0.04	-0.02	-0.04	-0.04		0.26				
+-----																				
7 . Semestre																				
Segundo	106	106.00		2.7	-0.6	0.8	-0.7	-3.0		0.24	-0.06	0.07	-0.07	-0.27		6.74				
Tercero	128	128.00		0.1	0.0	0.3	-0.8	-1.3		0.01	0.00	0.03	-0.06	-0.10		5.41				
Cuarto	80	80.00		-2.5	0.7	-0.4	1.2	-0.5		-0.27	0.07	-0.04	0.13	-0.05		9.25				
Quinto	116	116.00		0.1	-1.4	-0.3	0.0	1.5		0.01	-0.12	-0.03	0.00	0.13		6.07				
Sexto	66	66.00		0.9	0.7	-0.5	-1.1	-0.2		0.11	0.09	-0.06	-0.13	-0.02		11.42				
Séptimo	119	119.00		-1.2	1.0	1.0	-0.2	2.2		-0.10	0.09	0.09	-0.02	0.19		5.89				
Octavo	96	96.00		-0.3	1.5	-0.6	1.1	0.3		-0.03	0.15	-0.05	0.11	0.03		7.54				
Noveno	65	65.00		0.3	-1.2	-0.7	0.5	1.3		0.04	-0.14	-0.08	0.06	0.16		11.62				
Décimo	44	44.00		-0.2	-1.1	-0.1	0.3	-0.5		-0.02	-0.16	-0.02	0.04	-0.07		17.64				
+-----																				

-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
9 . Estado Civil													
Soltero	87	787.00	1.4	0.7	-0.3	0.2	-1.3	0.01	0.01	0.00	0.00	-0.01	0.04
Casado	20	20.00	-1.4	-0.4	0.5	-0.4	0.0	-0.31	-0.10	0.11	-0.10	0.00	0.00
Separado	5	5.00	-1.0	-0.3	0.2	1.7	1.4	-0.46	-0.12	0.08	0.75	0.61	0.00
Unión Libre	8	8.00	0.2	-0.5	-0.2	-0.9	1.6	0.08	-0.18	-0.07	-0.33	0.56	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
10 . Estrato en el cual reside en esta ciudad													
Estra Uno	49	49.00	0.8	0.1	-1.4	-3.3	-1.2	0.11	0.02	-0.19	-0.45	-0.17	0.00
Estra Dos	195	195.00	0.7	2.2	2.5	-0.6	0.7	0.04	0.14	0.16	-0.04	0.05	0.00
Estra Tres	290	290.00	-0.4	-0.9	-1.9	2.6	-0.7	-0.02	-0.04	-0.09	0.12	-0.03	0.00
Estra Cuat	154	154.00	-0.7	-1.0	1.7	-0.3	1.4	-0.05	-0.07	0.13	-0.02	0.10	0.00
Estra Cinc	85	85.00	-0.5	0.5	-2.1	-1.0	-0.6	-0.05	0.05	-0.21	-0.10	-0.06	0.00
Estra Seis	47	47.00	0.7	-1.2	0.5	1.0	-0.3	0.09	-0.16	0.07	0.14	-0.04	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
11 . ¿Trabaja?													
Si Trabaja	47	47.00	0.8	0.0	0.8	-1.2	-0.4	0.12	-0.01	0.11	-0.17	-0.06	0.00
No Trabaja	773	773.00	-0.8	0.0	-0.8	1.2	0.4	-0.01	0.00	-0.01	0.01	0.00	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
12 . ¿Todas sus materias son de un mismo semestre?													
Del mismo si	654	654.00	1.8	-1.2	-0.9	-1.9	0.7	0.03	-0.02	-0.02	-0.03	0.01	0.00
Diferentes	166	166.00	-1.8	1.2	0.9	1.9	-0.7	-0.13	0.08	0.06	0.13	-0.05	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
13 . ¿Ha perdido un semestre?													
Si ha perdido semest	121	121.00	-1.7	1.0	1.6	0.7	0.8	-0.14	0.08	0.14	0.06	0.07	0.00
No ha perdido semest	699	699.00	1.7	-1.0	-1.6	-0.7	-0.8	0.02	-0.01	-0.02	-0.01	-0.01	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
15 . ¿Actualmente vive con?													
Vive con Flia.	679	679.00	-1.1	0.9	0.8	-1.2	1.7	-0.02	0.01	0.01	-0.02	0.03	0.00
Vive en Pensión	113	113.00	0.8	-0.4	-0.5	0.9	-1.2	0.07	-0.04	-0.04	0.08	-0.11	0.00
Vive Solo	28	28.00	0.7	-1.0	-0.7	0.7	-1.2	0.12	-0.19	-0.13	0.13	-0.22	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
16 . ¿Quién paga sus estudios?													
Padres/Flia	772	772.00	-2.5	-0.8	0.3	0.8	0.3	-0.02	-0.01	0.00	0.01	0.00	0.00
Estudiante	23	23.00	3.2	0.1	-0.9	-0.5	-0.9	0.65	0.02	-0.18	-0.11	-0.19	0.00
Pago beca	20	20.00	0.2	1.0	0.4	-0.8	-0.4	0.04	0.23	0.10	-0.18	-0.09	0.00
otras paga	5	5.00	0.3	0.0	0.2	0.3	1.9	0.15	0.02	0.10	0.13	0.83	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
20 . Edad													
Menos de 20 años	326	326.00	-1.3	-0.7	1.8	-2.5	0.9	-0.06	-0.03	0.08	-0.11	0.04	0.00
Entre 21 - 24 años	435	435.00	1.2	0.8	-1.1	1.4	-0.3	0.04	0.03	-0.04	0.05	-0.01	0.00
Más de 25 años	59	59.00	0.2	-0.2	-1.2	1.9	-1.1	0.03	-0.02	-0.15	0.24	-0.14	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
44 . promedio académico													
Deficie	47	47.00	-4.7	2.5	0.0	-0.2	-1.8	-0.66	0.35	0.00	-0.03	-0.26	0.00
Aceptable	372	372.00	-2.5	-0.6	2.1	2.6	0.9	-0.10	-0.02	0.08	0.10	0.03	0.00
Bueno	387	387.00	4.4	-1.0	-1.8	-2.2	-0.1	0.16	-0.04	-0.07	-0.08	0.00	0.00
Excelente	14	14.00	1.0	1.5	-1.3	-1.0	0.0	0.27	0.40	-0.34	-0.25	0.00	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
53 . Ansiedad estado													
AXE_Baja	563	563.00	5.2	0.1	10.8	-1.2	-3.4	0.12	0.00	0.25	-0.03	-0.08	0.00
AXE_Media	225	225.00	-4.2	-1.0	-8.3	0.6	3.2	-0.24	-0.06	-0.47	0.03	-0.18	0.00
AXE_Alta	32	32.00	-2.7	2.2	-6.8	1.7	0.8	-0.48	0.39	-1.18	0.29	0.14	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
54 . Ansiedad Rasgo													
AXR_Baja	459	459.00	9.2	-0.3	15.8	-2.1	-6.5	0.29	-0.01	0.49	-0.06	-0.20	0.00
AXR_Media	320	320.00	-7.6	-0.4	-12.8	1.7	6.6	-0.33	-0.02	-0.56	0.07	0.29	0.00
AXR_Alta	41	41.00	-3.9	1.7	-7.5	1.0	0.0	-0.60	0.26	-1.14	0.16	0.00	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
55 . Depresión													
Depresión baja	764	764.00	5.0	-2.2	8.5	-0.5	-0.1	0.05	-0.02	0.08	0.00	0.00	0.00
Depresión media	0	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Depresión alta	56	56.00	-5.0	2.2	-8.5	0.5	0.1	-0.65	0.28	-1.09	0.06	0.01	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
56 . Solución de problema													
Baja SoluProbl	516	516.00	-3.3	0.6	-3.7	-0.4	2.9	-0.09	0.02	-0.10	-0.01	0.08	0.00
Medio solProb	0	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Alta SolProb	304	304.00	3.3	-0.6	3.7	0.4	-2.9	0.15	-0.03	0.17	0.02	-0.13	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
57 . Búsqueda de apoyo social													
Bajo BusqApoyS	81	81.00	-0.4	1.6	-0.9	0.8	1.1	-0.04	0.17	-0.10	0.08	0.11	0.00
Medio BusqApoyS	496	496.00	-0.7	-0.5	0.0	-0.9	1.1	-0.02	-0.02	0.00	-0.03	0.03	0.00
Alto BusqApoyS	243	243.00	1.0	-0.5	0.6	0.4	-1.8	0.06	-0.03	0.03	0.02	-0.10	0.00
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----													
58 . Espera													

Bajo Espera	279	279.00	2.8	-1.1	3.4	1.8	-3.3	0.13	-0.05	0.17	0.09	-0.16	1.94
Medio Espera	518	518.00	-2.4	1.1	-2.0	-1.7	3.1	-0.06	0.03	-0.05	-0.05	0.08	0.58
Alto Esperal	23	23.00	-1.1	0.1	-3.9	-0.3	0.3	-0.22	0.01	-0.81	-0.06	0.07	34.65

59 . Religión													
Baja Relig	87	87.00	1.4	3.2	-0.5	0.1	-3.4	0.14	0.33	-0.05	0.01	-0.35	8.43
Medio Relig	48	480.00	-0.5	-1.4	-0.2	-0.8	2.0	-0.02	-0.04	-0.01	-0.02	0.06	0.71
Alta Relig	253	253.00	-0.3	-0.7	0.5	0.8	0.1	-0.02	-0.04	0.03	0.04	0.01	2.24

60 . Evitación emocional													
EvitEmoc Baja	129	129.00	3.5	0.8	4.1	0.8	-3.0	0.28	0.06	0.33	0.06	-0.25	5.36
EvitEmoc medio	614	614.00	-1.4	-2.0	-0.9	-1.2	2.2	-0.03	-0.04	-0.02	-0.02	0.04	0.34
EvitEmoc Alta	77	77.00	-2.2	2.0	-3.7	0.8	0.6	-0.23	0.22	-0.40	0.09	0.06	9.65

61 . Búsqueda de apoyo profesional													
Baja_BusqApoProf	454	454.00	-1.8	0.8	0.3	-0.2	1.4	-0.06	0.03	0.01	-0.01	0.04	0.81
Medio_BusqApoProf	283	283.00	2.3	-1.0	-0.4	0.0	0.5	0.11	-0.05	-0.02	0.00	0.02	1.90
Alta_BusqApoProf	83	83.00	-0.6	0.2	0.2	0.4	-3.1	-0.06	0.02	0.02	0.04	-0.33	8.88

62 . Reacción agresiva													
Bajo ReaccAgre	292	292.00	4.8	0.9	4.9	1.5	-4.5	0.23	0.04	0.23	0.07	-0.21	1.81
Medio_ReaccAgre	473	473.00	-2.9	-1.4	-1.9	-2.2	3.3	-0.09	-0.04	-0.06	-0.06	0.10	0.73
Alto_ReaccAgre	55	55.00	-3.5	1.0	-5.5	1.4	2.1	-0.46	0.13	-0.72	0.18	0.27	13.91

63 . Reevaluación positiva													
Baja ReePos	33	33.00	-1.4	2.6	-3.3	-0.6	1.1	-0.24	0.45	-0.57	-0.10	0.19	23.85
Medio ReevPosit	458	458.00	-3.8	-0.1	-2.4	-0.1	3.7	-0.12	0.00	-0.08	0.00	0.11	0.79
Alta ReevPosit	329	329.00	4.4	-1.0	3.8	0.3	-4.2	0.19	-0.04	0.16	0.01	-0.18	1.49

64 . Expresión Dif Afrontamiento													
Baja ExpDifAfron	238	238.00	4.3	-0.3	4.7	-0.6	-6.1	0.23	-0.02	0.26	-0.03	-0.33	2.45
Medio ExpDifAfron	544	544.00	-3.1	0.4	-2.5	-0.4	5.4	-0.08	0.01	-0.06	-0.01	0.13	0.51
Alta ExpDifAfron	38	38.00	-2.3	-0.3	-4.5	2.1	1.0	-0.36	-0.04	-0.72	0.33	0.16	20.58

65 . Autonomía													
Bajo Autonomía	301	301.00	1.7	0.2	1.1	1.3	-1.2	0.08	0.01	0.05	0.06	-0.06	1.72
Medio Autonomía	449	449.00	-1.8	-1.2	-0.4	-1.7	0.8	-0.06	-0.04	-0.01	-0.05	0.03	0.83
Alta Autonomía	70	70.00	0.1	1.8	-1.2	0.9	0.6	0.02	0.20	-0.14	0.10	0.07	10.71

66 . Negación													
- Baja Negación	183	183.00	-0.3	-0.8	3.4	1.5	-1.8	-0.02	-0.05	0.22	0.10	-0.12	3.48
Media Negación	578	578.00	-1.0	1.1	-3.2	-1.6	2.7	-0.02	0.02	-0.07	-0.04	0.06	0.42
Alta Negación	59	59.00	2.3	-0.5	0.2	0.4	-1.9	0.28	-0.07	0.03	0.06	-0.23	2.90

-----CORRELATIONS

ENTRE LES VARIABLES CONTINUES ET LES FACTEURS

AXES 1 A 5

VARIABLES		ARACTERISTIQUES			CORRELATION				
NUM	LIBELLE COURT	EFF.	MOYENNE	EC.TYPE	1	2	3	4	5

6.	Edad	820	20.24	2.06	0.05	0.07	-0.02	-0.02	0.03
18	Promedio	820	3.86	0.28	0.22	-0.03	-0.07	-0.06	0.00
22	Ansiedad Estad	820	37.22	10.40	-0.34	0.08	-0.24	0.00	0.09
23	Ansiedad Rasgo	820	40.38	10.56	-0.42	0.09	-0.25	0.01	0.12
24	Depresión	820	8.44	6.99	-0.40	0.10	-0.19	0.01	0.07
25	Agotamiento	820	11.71	5.40	-0.36	0.04	-0.62	0.01	0.31
26	Cinismo	820	2.25	3.19	-0.60	0.25	-0.26	-0.11	0.13
27	Ineficacia	820	7.93	4.93	-0.79	0.04	0.08	0.03	-0.08
29	Absorción	820	18.76	4.74	0.71	0.02	-0.34	-0.05	0.23
30	Dedicación	820	21.21	3.48	0.74	-0.18	0.07	0.06	0.00
31	Vigor	820	22.54	5.81	0.80	0.03	-0.14	-0.02	0.06
32	Solución de p	820	35.18	7.98	0.44	0.09	-0.05	0.03	0.04
33	Búsqueda de a	820	25.05	8.24	0.17	0.07	0.01	0.04	0.04
34	Espera	820	21.76	7.24	-0.20	0.02	-0.15	0.04	0.13
35	Religión	820	25.35	8.59	0.19	0.10	-0.15	-0.05	0.07
36	Evitación Em.	820	23.50	7.27	-0.12	0.01	-0.14	0.00	0.11
37	Búsqueda Ap	820	11.50	6.13	0.15	0.13	0.00	0.04	0.04
38	Reacción Agres	820	12.50	4.81	-0.18	0.08	-0.15	-0.01	0.13
39	Evitación cog.	820	16.14	4.44	0.01	0.03	-0.07	0.05	0.09
40	Reacción posi	820	19.10	5.33	0.37	0.00	0.02	0.04	0.03
41	Expresión Dif	820	10.37	3.26	-0.22	0.06	-0.22	0.04	0.15
42	Autonomía	820	5.39	2.12	0.04	0.02	-0.11	0.06	0.03
43	Negación	820	8.38	2.63	-0.05	0.01	-0.07	0.07	0.08

Anexo 5. Análisis de correspondencia múltiple del estudio de profundización

ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES

APUREMENT DES MODALITES ACTIVES

SEUIL (PCMIN) : 2.00 % POIDS: 4.86
 AVANT APUREMENT : 6 QUESTIONS ACTIVES 18 MODALITES ASSOCIEES
 APRES : 6 QUESTIONS ACTIVES 18 MODALITES ASSOCIEES
 POIDS TOTAL DES INDIVIDUS ACTIFS : 243.00
 TRI-A-PLAT DES QUESTIONS ACTIVES

IDENT	MODALITES LIBELLE	AVANT APUREMENT		APRES APUREMENT		HISTOGRAMME DES POIDS RELATIFS
		EFF.	POIDS	EFF.	POIDS	

87 . Agotamiento						
TA01	- Agotamiento bajo	90	90.00	90	90.00	*****
TA02	- Agotamiento medio	71	71.00	71	71.00	*****
TA03	- Agotamiento alto	82	82.00	82	82.00	*****

88 . Cinismo						
TC01	- Cinismo bajo	105	105.00	105	105.00	*****
TC02	- Cinismo medio	60	60.00	60	60.00	*****
TC03	- Cinismo alto	78	78.00	78	78.00	*****

89 . Ineficacia						
TI01	- Ineficacia bajo	85	85.00	85	85.00	*****
TI02	- Ineficacia medio	75	75.00	75	75.00	*****
TI03	- Ineficacia alto	83	83.00	83	83.00	*****

90 . Absorción						
TA01	- Absorción bajo	73	73.00	73	73.00	*****
TA02	- Absorción medio	89	89.00	89	89.00	*****
TA03	- Absorción alto	81	81.00	81	81.00	*****

91 . Vigor						
TV01	- Vigor bajo	80	80.00	80	80.00	*****
TV02	- Vigor medio	81	81.00	81	81.00	*****
TV03	- Vigor alto	82	82.00	82	82.00	*****

92 . Dedicación						
TD01	- Dedicación bajo	73	73.00	73	73.00	*****
TD02	- Dedicación medio	93	93.00	93	93.00	*****
TD03	- Dedicación alto	77	77.00	77	77.00	*****

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 2.0000
 SOMME DES VALEURS PROPRES 2.0000

HISTOGRAMME DES 12 PREMIERES VALEURS PROPRES

N	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE	
1	0.4373	21.87	21.87	*****
2	0.2498	12.49	34.36	*****
3	0.2075	10.38	44.73	*****

4	0.2015		10.07		54.80		*****	
5	0.1690		8.45		63.26		*****	
6	0.1490		7.45		70.70		*****	
7	0.1309		6.54		77.25		*****	
8	0.1209		6.04		83.29		*****	
10	0.0913		4.56		93.59		****	
11	0.0708		3.54		97.13		***	
12	0.0574		2.87		100.00		***	

RECHERCHE DE PALIERS (DIFFERENCES TROISIEMES)

PALIER		VALEUR DU			
ENTRE		PALIER			
1-- 2		-108.96		*****	
2-- 3		-62.67		*****	
9-- 10		-21.11		*****	
4-- 5		-10.49		*****	
6-- 7		-4.23		***	

RECHERCHE DE PALIERS ENTRE (DIFFERENCES SECONDES)

PALIER		VALEUR DU			
ENTRE		PALIER			
1-- 2		145.22		*****	
2-- 3		36.26		*****	
4-- 5		12.42		*****	
6-- 7		8.08		***	
7-- 8		3.85		**	
5-- 6		1.93		*	

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES

AXES 1 A 5

MODALITES		COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES								
IDEN-LIBELLE P.REL		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
87 . Agotamiento																				
bajo	6.17	1.70		0.42	-0.37	0.61	0.25	-0.70		2.5	3.5	11.1	2.0	18.0		0.10	0.08	0.22	0.04	29
medio	4.87	2.42		-0.10	0.11	0.37	-0.75	1.15		0.1	0.2	3.2	13.6	37.9		0.00	0.00	0.06	0.23	54
alto	5.62	1.96		-0.37	0.32	-0.99	0.37	-0.22		1.7	2.3	26.7	3.9	1.6		0.07	0.05	0.50	0.07	0.03
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 4.3 5.9 41.0 19.4 57.6 -----																				
Cinismo																				
bajo	7.20	1.31		0.77	-0.03	0.18	-0.28	0.01		9.7	0.0	1.1	2.7	0.0		0.45	0.00	0.02	0.06	0.00
medio	4.12	3.05		-0.20	-0.79	0.30	0.97	0.28		0.4	10.3	1.8	19.3	2.0		0.01	0.21	0.03	0.31	0.03
alto	5.35	2.12		-0.88	0.65	-0.48	-0.38	-0.24		9.4	8.9	5.8	3.8	1.8		0.36	0.20	0.11	0.07	0.03
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 19.5 19.3 8.8 25.8 3.8 -----																				
89 . Ineficacia																				
bajo	5.83	1.86		0.90	0.41	0.29	0.05	-0.20		10.9	4.0	2.4	0.1	1.4		0.44	0.09	0.05	0.00	0.02
medio	5.14	2.24		0.05	-0.75	-0.73	0.15	0.56		0.0	11.6	13.2	0.6	9.7		0.00	0.25	0.24	0.01	0.14
alt	5.69	1.93		-0.97	0.25	0.36	-0.18	-0.30		12.2	1.5	3.6	1.0	3.1		0.49	0.03	0.07	0.02	0.05
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 23.1 17.0 19.2 1.6 14.2 -----																				
90 . Absorción																				
bajo	5.01	2.33		-0.61	-0.30	0.51	0.66	0.12		4.2	1.8	6.3	10.9	0.5		0.16	0.04	0.11	0.19	0.01
medio	6.10	1.73		-0.04	-0.31	0.16	-0.93	-0.18		0.0	2.3	0.7	26.0	1.2		0.00	0.05	0.01	0.50	0.02
alto	5.56	2.00		0.59	0.61	-0.64	0.42	0.09		4.5	8.2	10.8	4.9	0.2		0.18	0.18	0.20	0.09	0.00
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 8.7 12.2 17.9 41.8 1.9 -----																				
91 . Vigor																				
bajo	5.49	2.04		-0.85	0.29	0.38	0.41	0.46		9.1	1.8	3.9	4.6	6.8		0.36	0.04	0.07	0.08	0.10
medio	5.56	2.00		-0.12	-0.79	-0.36	-0.31	-0.62		0.2	14.0	3.5	2.6	12.6		0.01	0.31	0.07	0.05	0.19
alto	5.62	1.96		0.95	0.50	-0.02	-0.10	0.16		11.5	5.7	0.0	0.3	0.9		0.46	0.13	0.00	0.00	0.01
----- CONTRIBUTION CUMULEE = 20.8 21.5 7.4 7.4 20.3 -----																				
92 . Dedicación																				
bajo	5.01	2.33		-1.06	0.55	0.23	-0.04	-0.21		12.9	6.0	1.3	0.0	1.3		0.48	0.13	0.02	0.00	0.02
medio	6.38	1.61		0.06	-0.76	-0.34	-0.22	0.16		0.0	14.7	3.5	1.5	1.0		0.00	0.36	0.07	0.03	0.02
alto	5.28	2.16		0.94	0.40	0.19	0.30	0.00		10.6	3.3	0.9	2.4	0.0		0.41	0.07	0.02	0.04	0.00

-----+----- CONTRIBUTION CUMULEE = 23.5 24.0 5.7 3.9 2.2 -----+-----

COORDONNEES ET VALEURS-TEST DES MODALITES

AXES 1 A 5

MODALITES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					DISTO.
IDEN	LIBELLE	EF P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
87 . Agotamiento													
Agot bajo	90	90.00	5.0	-4.5	7.3	3.0	-8.4	0.42	-0.37	0.61	0.25	-0.70	1.70
Agot medio	71	71.00	-1.0	1.1	3.7	-7.5	11.5	-0.10	0.11	0.37	-0.75	1.15	2.42
Agot alto	82	82.00	-4.1	3.5	-11.0	4.1	-2.5	-0.37	0.32	-0.99	0.37	-0.22	1.96
88 . Cinismo													
Cin. bajo	105	105.00	10.4	-0.4	2.4	-3.8	0.2	0.77	-0.03	0.18	-0.28	0.01	1.31
Cin. medio	60	60.00	-1.8	-7.0	2.7	8.7	2.5	-0.20	-0.79	0.30	0.97	0.28	3.05
Cin alto	78	78.00	-9.4	6.9	-5.1	-4.0	-2.5	-0.88	0.65	-0.48	-0.38	-0.24	2.12
89 . Ineficacia													
Ine. bajo	85	85.00	10.3	4.7	3.3	0.5	-2.3	0.90	0.41	0.29	0.05	-0.20	1.86
Inef.medio	75	75.00	0.5	-7.8	-7.6	1.5	5.9	0.05	-0.75	-0.73	0.15	0.56	2.24
Inef.alto	83	83.00	-10.8	2.8	4.1	-2.1	-3.4	-0.97	0.25	0.36	-0.18	-0.30	1.93
90 . Absorción													
Abs. bajo	73	73.00	-6.2	-3.1	5.2	6.7	1.3	-0.61	-0.30	0.51	0.66	0.12	2.33
Abs. me	89	89.00	-0.5	-3.6	1.9	-11.0	-2.1	-0.04	-0.31	0.16	-0.93	-0.18	1.73
Abs. alto	81	81.00	6.5	6.7	-7.0	4.7	1.0	0.59	0.61	-0.64	0.42	0.09	2.00
91 . Vigor													
Vig. Baj0	80	80.00	-9.3	3.1	4.2	4.5	5.0	-0.85	0.29	0.38	0.41	0.46	2.04
Vig. medio	81	81.00	-1.3	-8.7	-4.0	-3.4	-6.8	-0.12	-0.79	-0.36	-0.31	-0.62	2.00
Vig. alto	82	82.00	10.5	5.6	-0.2	-1.1	1.8	0.95	0.50	-0.02	-0.10	0.16	1.96
92 . Dedicación													
Ded. bajo	73	73.00	-10.8	5.6	2.3	-0.4	-2.1	-1.06	0.55	0.23	-0.04	-0.21	2.33
Ded. medio	93	93.00	0.7	-9.3	-4.1	-2.6	2.0	0.06	-0.76	-0.34	-0.22	0.16	1.61
Ded. alto	77	77.00	9.9	4.2	2.0	3.2	0.0	0.94	0.40	0.19	0.30	0.00	2.16
3 . Programa académico													
Psicología	91	91.00	3.1	-1.2	4.3	-1.2	-0.5	0.25	-0.10	0.36	-0.10	-0.04	1.67
Fisioterap	56	56.00	-0.7	0.6	-1.9	0.5	-2.6	-0.08	0.08	-0.22	0.06	-0.30	3.34
Enfermeria	96	96.00	-2.4	0.6	-2.7	0.7	2.7	-0.19	0.05	-0.21	0.06	0.22	1.53
4 . Semestre													
Quinto Semt.	76	76.00	0.0	1.4	-0.6	-0.4	0.4	0.00	0.13	-0.06	-0.03	0.04	2.20
Sexto Sem	79	79.00	-0.9	0.9	-1.6	1.6	-1.5	-0.08	0.08	-0.15	0.15	-0.14	2.08
Séptimo sem	37	37.00	0.0	-1.8	0.5	0.1	0.2	0.00	-0.28	0.08	0.01	0.03	5.57
Octavo sem	36	36.00	0.8	0.2	0.3	-0.9	0.8	0.12	0.03	0.05	-0.14	0.12	5.75
Noveno Seme	15	15.00	0.7	-1.8	3.0	-1.1	0.7	0.17	-0.46	0.76	-0.28	0.17	15.20
5 . Edad													
Menos de 20	121	121.00	-1.3	0.1	-2.3	1.7	0.1	-0.09	0.01	-0.15	0.11	0.01	1.01
Entre 21 a 24	100	100.00	1.6	-0.1	2.7	-2.3	0.2	0.12	-0.01	0.20	-0.18	0.01	1.43
Más de 24	22	22.00	-0.4	-0.1	-0.6	1.0	-0.4	-0.09	-0.02	-0.13	0.20	-0.08	10.0
6 . Genero													
Femenino	225	225.00	-0.5	1.5	0.5	-0.5	0.4	-0.01	0.03	0.01	-0.01	0.01	0.08
Masculino	18	18.00	0.5	-1.5	-0.5	0.5	-0.4	0.11	-0.34	-0.11	0.11	-0.09	12.50
7 . Cuál es el estrato socio económico según la estratificación													
EstSociEco_1	34	34.00	0.0	-1.0	-0.8	-1.8	1.9	0.01	-0.16	-0.13	-0.28	0.30	6.15
EstSociEco_2	91	91.00	-0.9	2.2	0.9	0.7	-0.5	-0.08	0.18	0.07	0.06	-0.04	1.67
EstSociEco_3	83	83.00	-1.4	-0.7	-0.1	1.6	0.5	-0.12	-0.06	-0.01	0.14	0.04	1.93
EstSociEco_4	35	35.00	3.1	-1.1	-0.2	-1.3	-1.8	0.48	-0.18	-0.03	-0.20	-0.28	5.94
EstSociEco_5	0	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
EstSociEco_6	0	0.00	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
8 . Estado civil													
Soltero	227	227.00	-0.2	-1.3	2.6	0.2	0.0	0.00	-0.02	0.04	0.00	0.00	0.07
Casado	16	16.00	0.2	1.3	-2.6	-0.2	0.0	0.05	0.32	-0.62	-0.04	0.01	14.19

25 . Cuántos semestre ha perdido?																
No ha perd	238	238.00		2.6	-0.4	-2.1	-0.6	1.0		0.02	0.00	-0.02	-0.01	0.01		0.02
He perdido	5	5.00		-2.6	0.4	2.1	0.6	-1.0		-1.13	0.18	0.92	0.26	-0.43		47.60
He perdid	0	0.00		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		0.00

26 . Has realizado cursos vacacionales (remediales y habilitacio																
No ha rea	182	182.00		3.2	2.2	-1.3	-1.3	-0.5		0.12	0.08	-0.05	-0.05	-0.02		0.34
Si ha re	61	61.00		-3.2	-2.2	1.3	1.3	0.5		-0.36	-0.25	0.14	0.14	0.06		2.98

MODALITES																
			VALEURS-TEST					COORDONNEES								
LIBELLE	EFF.	P.ABS		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		DISTO.

73 . Autonomia																
Bajo Auton	55	55.00		-1.5	0.7	0.6	0.3	-1.9		-0.18	0.09	0.07	0.03	-0.22		3.42
Medio Auto	171	171.00		1.6	-1.1	-1.7	-0.2	1.7		0.07	-0.04	-0.07	-0.01	0.07		0.42
Alta Auto	17	17.00		-0.4	0.7	2.0	0.0	0.0		-0.10	0.17	0.46	0.00	0.00		13.29

74 . Tendencia al Abandono																
Alto Ten	156	156.00		2.8	-0.7	1.6	-2.8	0.8		0.13	-0.03	0.08	-0.13	0.04		0.56
Medio Ten A	0	0.00		0.0	0.0	0.0	0.0	0.0		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		0.00
Bajo Ten A	87	87.00		-2.8	0.7	-1.6	2.8	-0.8		-0.24	0.06	-0.13	0.24	-0.07		1.79

75 . Preocupación por el Mundo Laboral																
Alto Pre	119	119.00		0.4	-0.2	1.4	0.0	-0.6		0.03	-0.02	0.09	0.00	-0.04		1.04
Medio Preo	82	82.00		1.1	-0.3	-1.9	-1.0	-1.1		0.10	-0.03	-0.17	-0.09	-0.10		1.96
Bajo Preo	42	42.00		-1.9	0.7	0.6	1.3	2.2		-0.27	0.10	0.08	0.18	0.31		4.79

76 . Dinámica Negatva del Trabajo																
Alta DinaN	66	66.00		-3.1	0.1	-1.0	0.4	-0.8		-0.32	0.01	-0.10	0.04	-0.08		2.68
Media Dina	66	66.00		-0.6	0.2	0.1	1.4	-0.5		-0.06	0.02	0.01	0.15	-0.05		2.68
Bajo DinaN	111	111.00		3.3	-0.3	0.8	-1.6	1.1		0.23	-0.02	0.05	-0.11	0.08		1.19

77 . Conflicto y Ambigüidad del Rol																
Alta Conf	80	80.00		-3.7	2.6	-2.1	1.3	0.7		-0.34	0.24	-0.19	0.12	0.07		2.04
Medio Con	80	80.00		-2.6	-4.9	-0.3	-1.3	-0.6		-0.23	-0.45	-0.03	-0.12	-0.06		2.04
Baja Conf	83	83.00		6.2	2.3	2.4	-0.1	-0.1		0.55	0.21	0.21	-0.01	-0.01		1.93

78 . Expectativa del Trabajo Academico																
Alto ExTrab	76	76.00		-2.3	1.4	-3.9	1.1	0.9		-0.22	0.13	-0.37	0.10	0.08		2.20
Medio ExTr	83	83.00		-0.2	-1.4	1.2	-0.5	-1.2		-0.02	-0.13	0.11	-0.04	-0.11		1.93
Baja ExTra	84	84.00		2.4	0.0	2.6	-0.5	0.3		0.21	0.00	0.23	-0.05	0.03		1.89

79 . Desafio en el Trabajo Académico																
Alto DesTr	86	86.00		-1.2	1.3	-2.0	-2.1	0.7		-0.11	0.12	-0.17	-0.18	0.06		1.83
Medio DesTr	82	82.00		0.5	-0.7	1.6	1.0	-1.1		0.05	-0.07	0.15	0.09	-0.10		1.96
Baja DesTr	75	75.00		0.7	-0.6	0.4	1.2	0.3		0.07	-0.06	0.04	0.11	0.03		2.24

80 . Autonomia en el Trabajo Académico																
Alto AutoT	59	59.00		4.0	2.4	0.9	-0.3	-1.4		0.46	0.27	0.11	-0.03	-0.15		3.12
Medio AutoT	99	99.00		-0.6	-2.0	0.9	-1.3	0.8		-0.04	-0.15	0.07	-0.10	0.07		1.45
Bajo AutoT	85	85.00		-3.0	-0.1	-1.7	1.5	0.3		-0.26	-0.01	-0.15	0.13	0.03		1.86

81 . Apoyolo Logistico																
Alto ApoyL	90	90.00		-1.1	1.9	-2.7	-0.8	-2.3		-0.09	0.16	-0.22	-0.07	-0.19		1.70
Medio ApoyL	79	79.00		-1.1	-2.3	-0.1	-0.5	0.9		-0.10	-0.22	-0.01	-0.05	0.09		2.08
Baja ApoyLo	74	74.00		2.2	0.3	2.9	1.4	1.5		0.22	0.03	0.29	0.13	0.14		2.28

82 . Participación en la Toma de Decisiones																
Alto ParTo	101	101.00		1.9	0.9	-2.0	0.1	0.6		0.14	0.07	-0.16	0.01	0.04		1.41
Medio ParTo	49	49.00		-1.2	-1.3	-0.8	-1.6	-0.2		-0.15	-0.17	-0.10	-0.21	-0.03		3.96
Baja ParTo	93	93.00		-1.0	0.1	2.7	1.3	-0.4		-0.08	0.01	0.22	0.10	-0.03		1.61

83 . Apoyo Social																
Alto ApoyS	75	75.00		3.1	1.5	-0.2	-0.7	1.7		0.30	0.15	-0.02	-0.06	0.17		2.24
Medio ApoyS	82	82.00		-0.7	-2.8	-3.4	-0.5	-0.7		-0.06	-0.26	-0.31	-0.04	-0.06		1.96
Bajo ApoyS	86	86.00		-2.3	1.3	3.6	1.1	-1.0		-0.20	0.12	0.31	0.10	-0.08		1.83

84 . Ansiedad Estado																
AXE_Baja	78	78.00		6.8	-2.4	3.6	0.2	-1.0		0.63	-0.22	0.34	0.02	-0.09		2.12
AXE_Media	88	88.00		-1.8	-0.8	-2.2	-1.0	0.3		-0.15	-0.07	-0.18	-0.09	0.03		1.76
AXE_Alta	77	77.00		-4.9	3.2	-1.4	0.9	0.6		-0.47	0.31	-0.13	0.08	0.06		2.16

85 . AXR																
AXR_Baja	75	75.00		5.5	-2.4	2.5	1.1	-0.7		0.53	-0.23	0.24	0.10	-0.07		2.24
AXR_Media	82	82.00		-0.8	-1.0	1.0	-1.4	0.2		-0.07	-0.09	0.09	-0.13	0.01		1.96

	AXR_Alta	86	86.00		-4.6	3.3	-3.4	0.4	0.6		-0.40	0.29	-0.30	0.03	0.05		1.83		

	86 . Depresión																		
	Depre baja	80	80.00		4.5	-0.5	2.3	-0.2	-0.7		0.42	-0.04	0.21	-0.02	-0.06		2.04		
	Depr medio	76	76.00		1.3	-2.3	0.7	-0.9	0.9		0.12	-0.22	0.06	-0.08	0.08		2.20		
	Depr alta	87	87.00		-5.7	2.7	-2.8	1.1	-0.2		-0.49	0.23	-0.24	0.09	-0.02		1.79		

	MODALITES				VALEURS-TEST						COORDONNEES						-----		
	LIBELL	EFF.	P.ABS		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		DISTO.		

	93 . Solucion de problema																		
	Baja SoluPr	85	85.00		-6.5	0.7	0.4	1.1	-0.4		-0.57	0.06	0.04	0.10	-0.04		1.86		
	Medio solP	74	74.00		-0.5	-0.4	-1.1	-1.2	1.4		-0.05	-0.04	-0.10	-0.12	0.14		2.28		
	Alta SolP	84	84.00		7.0	-0.3	0.6	0.1	-0.9		0.62	-0.03	0.05	0.01	-0.08		1.89		

	94 . Búsqueda de apoyo social																		
	Bajo Busq	85	85.00		-2.8	-0.9	-0.1	2.5	-0.8		-0.25	-0.08	-0.01	0.22	-0.07		1.86		
	Medio BusqA	74	74.00		-1.1	-1.6	0.9	-0.2	-0.5		-0.11	-0.16	0.09	-0.02	-0.05		2.28		
	Alto BusqAp	84	84.00		3.9	2.4	-0.7	-2.3	1.3		0.35	0.22	-0.07	-0.20	0.11		1.89		

	95 . Espera																		
	Bajo Espera	79	79.00		2.2	-1.9	1.5	-0.4	-2.3		0.21	-0.18	0.14	-0.03	-0.21		2.08		
	Medio Espe	81	81.00		-1.5	0.5	0.9	1.7	1.1		-0.13	0.05	0.08	0.15	0.10		2.00		
	Alto Esper	83	83.00		-0.8	1.4	-2.3	-1.3	1.1		-0.07	0.12	-0.21	-0.11	0.10		1.93		

	96 . Religión																		
	Baja Reli	24	24.00		0.7	0.5	0.2	-1.5	-2.4		0.14	0.10	0.04	-0.30	-0.46		9.13		
	Medio Re	148	148.00		-2.9	-1.6	0.2	0.6	1.9		-0.15	-0.08	0.01	0.03	0.10		0.64		
	Alta Relig	71	71.00		2.6	1.4	-0.3	0.3	-0.4		0.26	0.14	-0.03	0.03	-0.04		2.42		

	97 . Evitacion emocional																		
	EvitE Baja	1	81.00		1.9	-2.0	1.2	0.2	-0.9		0.18	-0.18	0.11	0.02	-0.08		2.00		
	Evit media	79	79.00		-1.7	1.7	-0.9	-1.4	-0.8		-0.16	0.15	-0.09	-0.13	-0.08		2.08		
	Evit Alta	83	83.00		-0.2	0.3	-0.3	1.1	1.7		-0.02	0.03	-0.03	0.10	0.15		1.93		

	98 . Busqueda de apoyo profesional																		
	Baja BusqA	78	78.00		-1.3	0.3	-0.5	0.4	-0.6		-0.12	0.03	-0.05	0.04	-0.06		2.12		
	Medio_Bus	86	86.00		-0.3	-1.1	0.0	0.4	-1.1		-0.03	-0.09	0.00	0.03	-0.10		1.83		
	Alta_Busq	79	79.00		1.6	0.8	0.5	-0.8	1.8		0.15	0.07	0.05	-0.07	0.16		2.08		

	99 . Reacción agresiva																		
	Bajo ReaccA	84	84.00		4.3	-1.6	2.4	1.7	-0.8		0.38	-0.14	0.21	0.15	-0.07		1.89		
	Medio_Reacc	80	80.00		-1.3	0.4	0.2	-1.9	1.0		-0.12	0.04	0.02	-0.17	0.09		2.04		
	Alto_Reacc	79	79.00		-3.0	1.2	-2.6	0.1	-0.2		-0.28	0.11	-0.24	0.01	-0.02		2.08		

	100 . Evitación cognitiva																		
	Baja EviCo	66	66.00		0.6	1.1	-0.4	-0.8	-1.0		0.07	0.12	-0.04	-0.08	-0.10		2.68		
	Medio Evit	107	107.00		-0.6	-1.8	1.1	0.9	1.4		-0.04	-0.13	0.08	0.07	0.10		1.27		
	Alta Evit	70	70.00		0.0	0.8	-0.9	-0.2	-0.6		0.00	0.08	-0.09	-0.02	-0.06		2.47		

	101 . Reevaluación positiva																		
	Baja ReeP	80	80.00		-3.7	1.9	-1.7	0.2	0.0		-0.34	0.18	-0.16	0.02	0.00		2.04		
	Medio Re	84	84.00		-0.7	-0.9	-0.3	0.6	0.4		-0.06	-0.08	-0.02	0.06	0.03		1.89		
	Alta ReevP	79	79.00		4.4	-1.0	2.0	-0.9	-0.4		0.41	-0.09	0.18	-0.08	-0.04		2.08		

	102 . Expresión Dif Afrontamiento																		
	Baja ExpDi	75	75.00		3.3	-0.9	2.8	0.8	-1.7		0.32	-0.08	0.27	0.07	-0.17		2.24		
	Medio ExpD	90	90.00		0.2	-0.7	-0.9	-0.3	0.1		0.02	-0.06	-0.08	-0.03	0.01		1.70		
	Alta ExpDi	78	78.00		-3.5	1.6	-1.8	-0.4	1.6		-0.33	0.15	-0.17	-0.04	0.15		2.12		

	103 . Autonomía																		
	Bajo Aut	107	107.00		0.4	0.5	0.3	-0.5	0.0		0.03	0.04	0.02	-0.04	0.00		1.27		
	Medio Aut	39	39.00		0.8	-0.7	-1.1	0.9	0.1		0.12	-0.10	-0.17	0.14	0.01		5.23		
	Alta Auto	97	97.00		-1.0	0.0	0.5	-0.1	0.0		-0.08	0.00	0.04	-0.01	0.00		1.51		

	104 . Negación																		
	Bajo Nega	98	98.00		-1.0	-0.3	0.0	0.9	-1.6		-0.07	-0.02	0.00	0.07	-0.12		1.48		
	Medio Nega	61	61.00		1.2	-2.0	-1.6	-1.1	0.6		0.13	-0.23	-0.18	-0.12	0.07		2.98		
	Alta Negac	84	84.00		-0.1	2.1	1.5	0.1	1.1		-0.01	0.19	0.13	0.01	0.09		1.89		

	MODALITES				VALEURS-TEST						COORDONNEES						-----		

LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.	
107 . Cuál es su promedio académico?														
-3,63	Acepta	53	53.00	-2.5	-1.9	2.0	-0.5	-1.1	-0.30	-0.23	0.24	-0.06	-0.13	3.58
4,2	Bu	168	168.00	1.8	0.8	-1.7	0.5	0.6	0.08	0.04	-0.07	0.02	0.03	0.45
xcellent		22	22.00	0.7	1.4	-0.1	-0.1	0.5	0.14	0.28	-0.03	-0.02	0.11	10.05

Anexo 6

Caracterización del factor por las variables ilustrativas del estudio exploratorio.

DESCRIPTION DES AXES FACTORIELS

DESCRIPTION DU FACTEUR 1

PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
NC01	-20.70	Vigor bajo	Vigor	293.00	1
NC01	-20.46	Dedicación bajo	Dedicación	257.00	2
NC03	-20.25	Ineficacia alto	Ineficacia	289.00	3
NC01	-17.38	Absorción bajo	Absorción	268.00	4

Z O N E C E N T R A L E

NC03	17.81	Absorción alto	Absorción	291.00	15
NC03	18.14	Dedicación alto	Dedicación	274.00	16
NC01	18.90	Ineficacia bajo	Ineficacia	298.00	17
NC03	20.05	Vigor alto	Vigor	277.00	18

PAR LES MODALITES ILLUSTRATIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
VI01	-20.70	Vigor bajo	Vigor	293.00	2
DE01	-20.46	Dedicación bajo	Dedicación	257.00	3
IN03	-19.52	Ineficacia alto	Ineficacia Academica	251.00	5
AB01	-17.81	Absorción bajo	Absorción	529.00	7
NC01	-10.68	Baja SoluProbl	Solución de problema	285.00	8
CI03	-9.77	Cinismo alto	Cinismo	62.00	9
NC03	-9.58	AXR_Alta	Ansiedad Rasgo	278.00	10
NC01	-8.72	Baja ReePos	Reacción positiva	287.00	11
NC03	-7.96	AXE_Alta	Ansiedad estado	278.00	13

AG02	-7.60	Agotamiento medio	Agotamiento	390.00	15
NC03	-5.10	Alto Esperal	Espera	258.00	17
NC01	-5.06	Baja Relig	Religión	280.00	18
DE03	-5.02	Depresión alta	Depresión	56.00	19
PR01	-4.68	Menor de 3.4 deficie	Promedio académico	47.00	20
AN02	-4.16	AXE_Media	Ansiedad estado	225.00	22
RE02	-3.81	Medio ReevPosit	Reevaluación positiva	458.00	25
NC03	-3.74	alta ExpDifAfron	Expresión Dif Afrontamiento	268.00	26
RE03	-3.50	Alto_ReaccAgre	Reacción agresiva	55.00	27
NC01	-3.47	Bajo BusqApoyS	Búsqueda de apoyo social	293.00	28
NC02	-3.10	Baja Autonomia	Autonomia	305.00	34
AG03	-2.92	Agotamiento alto	Agotamiento	62.00	35
SE03	-2.54	Cuarto	Semestre	80.00	40
CA02	-2.51	3.5 a 3.9 Aceptable	promedio académico	372.00	41
QU01	-2.46	Padres/Flia paga mat	¿Quién paga sus estudios?	772.00	43
ES02	-2.35	Medio Espera	Espera	518.00	44
NC03	-2.26	EvitEmoc Alta	Evitación emocional	288.00	46
NA03	2.73	baja BusqApoProf	Búsqueda de apoyo profesional	285.00	156

Z O N E C E N T R A L E

UN02	2.10	Simón	Universidad	402.00	151
SE01	2.66	Segundo	Semestre	106.00	155
NA03	2.73	Alta_BusqApoProf	Búsqueda de apoyo profesional	285.00	156
NC03	3.02	Alta Autonomia	Autonomia	214.00	158
QU02	3.17	Estudiante paga matr	¿Quién paga sus estudios?	23.00	159
EV01	3.45	EvitEmoc Baja	Evitación emocional	129.00	161
RE03	4.42	Alta ReevPosit	Reevaluación positiva	329.00	165
PR03	4.42	4.0 a 4.4 Bueno	Promedio académico	387.00	166
NC03	4.73	Alto BusqApoyS	Búsqueda de apoyo social	275.00	168
RE01	4.80	Bajo ReaccAgre	Reacción agresiva	292.00	170
NC03	5.27	Alta Relig	Religión	288.00	174
NC01	6.33	Bajo Espera	Espera	279.00	177
NC01	6.64	Alta ExpDifAfron	Expresión Dif Afrontamiento	238.00	178
NC01	7.80	AXE_Baja	Ansiedad estado	272.00	179
NC01	8.58	Depresión baja	Depresión	270.00	180
NC03	8.82	Alta ReevPosit	Reacción positiva	277.00	181
AG01	9.19	Agotamiento bajo	Agotamiento	368.00	182
CI01	9.77	Cinismo bajo	Cinismo	758.00	184
NC03	10.55	Alta SolProb	Solución de problema	275.00	185
NC01	10.72	AXR_Baja	Ansiedad Rasgo	279.00	186
AB03	17.81	Absorción alto	Absorción	291.00	187
IN01	19.52	Ineficacia bajo	Ineficacia Academica	569.00	190
DE03	20.46	Dedicación alto	Dedicación	563.00	191
VI03	20.70	Vigor alto	Vigor	527.00	192

+

Anexo 7.

Caracterización del factor por las variables ilustrativas del estudio de profundización.

Par les MODALITES ACTIVES

Valeur-Test	Libellé de la variable	Libellé de la modalité
-10,85	Ineficacia	Ineficacia alto
-10,82	Dedicación	Dedicación bajo
-9,38	Cinismo	Cinismo alto
-9,30	Vigor	Absorción bajo
	Z O N E C E N T R A L E	
9,92	Dedicación	Dedicación alto
10,32	Ineficacia	Ineficacia bajo
10,41	Cinismo	Cinismo bajo
10,51	Vigor	Absorción alto

Description de l'axe 1

Par les MODALITES ILLUSTRATIVES

Valeur-Test	Libellé de la variable	Libellé de la modalité
-4,41	C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	Ni desacuerdo, ni en
-3,51	Promedio (agrupado)	3.5 a 3.9 Aceptable
-2,21	Actualmente vives	Amigos
-3,98	C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante	De acuerdo
-3,14	C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar o cumplir con el rol profesional.	De acuerdo
-3,73	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí los compañeros. para cumplir con mi rol como estudiante	De acuerdo
-3,55	D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	De acuerdo
-3,13	R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases distante y de poco apoyo	De acuerdo
-2,93	A.O. 3 Creo que el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	De acuerdo
-2,60	R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico	De acuerdo
-2,19	R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico - administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución	De acuerdo
-2,03	C.A.R. 1 Considero que entro en conflicto con mis compañeros	En desacuerdo
-2,10	Cuántos semestre ha perdido?	He perdido dos semes
-3,97	A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	Ni desacuerdo, ni en
-3,12	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	Ni desacuerdo, ni en
-2,81	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	Ni desacuerdo, ni en

-2,57	E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables.	Ni desacuerdo, ni en
-2,51	C.A.R. 1 Considero que entro en conflicto con mis compañeros por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	Ni desacuerdo, ni en
-2,44	D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	Ni desacuerdo, ni en
-2,15	A.O.8 1 Considero que la universidad no ofrece suficiente condiciones para alcanzar las metas que me he trazado	Ni desacuerdo, ni en
-2,13	D.T.A. 1 Creo que los contenidos de la asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.	Ni desacuerdo, ni en
-2,09	E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacerlas todas bien.	Ni desacuerdo, ni en
-2,09	A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo y trabajo académico.	Ni desacuerdo, ni en
-2,52	C.A.R. 6 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí pa	Ni desacuerdo, ni en
-2,02	R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera d	Ni desacuerdo, ni en
-2,34	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí pa	Ni desacuerdo, ni en
-2,15	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño	Ni desacuerdo, ni en
-2,12	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por	Ni desacuerdo, ni en
-2,87	A.S. Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas.	Totalmente de acuerd
-2,68	A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	Totalmente de acuerd
-2,25	R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico.	Totalmente de acuerd
-2,07	E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico.	Totalmente de acuerd
-2,86	R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares	Totalmente en desacu
-2,83	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	Totalmente en desacu
-2,16	R.C.D. 2 Considero que en general las relaciones entre los c	Totalmente en desacu

	ZONE CENTRALE	
Valeur-Test	Libellé de la variable	Libellé de la modalité
5,65	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí los compañeros. para cumplir con mi rol como estudiante	Totalmente en desacu
5,51	C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que se espera de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante	Totalmente en desacu
5,36	R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico	Totalmente en desacu
4,99	R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico.	Totalmente en desacu
4,78	A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	Totalmente en desacu
4,73	C.A.R. 1 Considero que entro en conflicto con mis compañeros por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	Totalmente en desacu
4,69	C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	Totalmente en desacu
4,29	E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico.	Totalmente en desacu
4,18	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la	Totalmente en desacu
4,13	A.T.A. 1 Pienso que la estructura y procesos pedagógicos de	Totalmente de acuerd
4,06	C.A.R. 1 Considero que entro en conflicto con mis compañeros	Totalmente en desacu
3,83	A.S. Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas.	Totalmente en desacu
3,79	A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo y trabajo académico.	Totalmente de acuerd
3,76	E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables.	Totalmente en desacu
3,74	A.O. 5 Percibo que los administrativos no ofrecen adecuada g	En desacuerdo
3,60	C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar o cumplir con el rol profesional.	Totalmente en desacu
3,50	E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacerlas todas bien.	Totalmente en desacu
3,25	R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares	Totalmente de acuerd
3,19	A.O. 3 Creo que el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	Totalmente de acuerd

3,16	R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico - administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución	Totalmente en desacu
2,83	D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	Totalmente en desacu
2,72	D.T.A. 1 Creo que los contenidos de la asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.	Totalmente de acuerd
2,71	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	Totalmente de acuerd
2,63	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	Totalmente en desacu
2,56	A.O.6 Creo que los salones de clase no cuentan con sillas cómodas	Totalmente en desacu
2,53	Cuál es el estrato socio económico según la estratificación	Estra SocioEcon Cuat
2,50	R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases distante y de poco apoyo	Totalmente de acuerd
2,34	Cuál es el estrato socio económico según la estratificación	Estra SocioEcon Cinc
2,25	A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	Totalmente en desacu
2,25	A.O.8 1Considero que la universidad no ofrece suficiente condiciones para alcanzar las metas que me he trazado	En desacuerdo
2,16	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	Totalmente de acuerd
2,12	Cuántas asignatura ha perdido	No ha perdido asigna
2,05	D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	En desacuerdo
2,04	E. A. 1Considero que la universidad no ofrece suficiente con	Totalmente en desacu

