



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

RELACIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT,
ENGAGEMENT Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA
EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA
EN PSICOLOGÍA DE LA FES ZARAGOZA

T E S I S
QUE PARA OPTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
ISSAC RENDÓN DOMÍNGUEZ

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: LIC. ROSA FLORES HERRERA
COMITÉ: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ
DRA. SOFÍA RIVERA ARAGÓN
LIC. NANCY MONTERO SANTAMARÍA
DR. GERARDO BENJAMÍN TONATIUH
VILLANUEVA OROZCO



CIUDAD DE MÉXICO

JUNIO 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

“El mañana, el mañana y el mañana se arrastran con su paso mezquino, de día en día, hasta que el Tiempo cuente su silaba postrera.

Todos nuestros ayeres alumbraron a los locos la senda polvorienta de la muerte.
¡Llama fugaz, extínguete!

La vida es sólo una errabunda sombra, un pobre actor que en su hora se pavonea y angustia en escena y después nadie lo escucha más.

Es un cuento que un idiota nos cuenta lleno de estruendo y furia, que nada significa”.

(Macbeth, V, 5; William Shakespeare).

Para ti, que estuviste en todos esos pequeños grandes momentos en los que te necesité, Muchas Gracias.

A todos quienes contribuyeron, directa e indirectamente en la realización y termino de este proyecto, Gracias.

Índice	Página
Resumen	5
Introducción	6
Capítulo 1: Autoeficacia académica	
1.1 Antecedentes.....	9
1.2 Definiciones.....	11
1.3 Características.....	14
1.4 Causas y consecuencias.....	18
1.5 Relación de la autoeficacia en el desarrollo del síndrome de burnout y el engagement.....	23
Capítulo 2: Engagement académico	
2.1 Antecedentes.....	29
2.2 Definiciones.....	35
2.3 Características.....	39
2.4 Relación del engagement, el síndrome del burnout y autoeficacia.....	42
Capítulo 3: Síndrome de burnout académico	
3.1 Antecedentes.....	49
3.2 Definiciones.....	51
3.3 Epidemiología.....	54
3.4 Instituciones como organizaciones.....	56
3.5 Características del burnout académico.....	59
3.6 Sintomatología.....	61
3.7 Causas y consecuencias.....	63
3.8 Influencia de las variables sociodemográficas.....	65
3.9 Relación del síndrome de burnout, engagement y autoeficacia.....	68
Capítulo 4: Metodología	
4.1 Planteamiento de problema.....	71
4.2 Justificación.....	72
4.3 Pregunta de investigación.....	76
4.4 Objetivo general.....	76
4.5 Objetivo específico.....	76
4.6 Hipótesis.....	77
4.7 Variables.....	78
4.7.1 Definición conceptual.....	78

4.7.2 Definición operacional.....	79
4.8 Tipo de estudio y diseño de investigación.....	80
4.9 Instrumentos.....	81
4.10 Muestra.....	82
4.11 Procedimiento.....	82
4.12 Análisis estadísticos.....	82
Capítulo 5: Resultados	
5.1 Estadística descriptiva.....	84
5.2 Confiabilidad de los instrumentos.....	89
5.2.1 Confiabilidad de la Escala Unidimensional Del Burnout Académico de Barraza (2011).....	90
5.2.2 Confiabilidad del Utrecht Work Engagement Scale de Demerouti, Bakker, Janssen & Schaufeli (2001).....	90
5.2.3 Confiabilidad del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica de Barraza (2010).....	91
5.3 Niveles de Burnout.....	92
5.4 Niveles de Engagement.....	92
5.5 Niveles de Autoeficacia.....	93
5.6 Relación de la Autoeficacia, Engagement y Burnout académico.....	94
5.6.1 Correlación de la autoeficacia, engagement y burnout académico.....	94
5.6.2 Resultados del burnout y las variables sociodemográficas: Resultados pruebas Mann-Whitney, y Kruskal-Wallis.....	98
5.7 Relación de la autoeficacia, engagement, burnout académico y los obstáculos y facilitadores del aprendizaje.....	105
Capítulo 6: Discusión	
6.1 Discusión y conclusiones.....	108
Capítulo 7: Recomendaciones y limitaciones	
7.1 Recomendaciones y limitaciones.....	125
Referencias	126
Anexos	136

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo describir si existía una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia, el engagement y el síndrome de burnout académico de los estudiantes, para determinar aquellos factores que influyen el bienestar y desempeño de los estudiantes (Caballero, Hederich, Palacio, 2010); así como determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas y el burnout académico. Se obtuvo una muestra de 172 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Fes Zaragoza. Se observó que un 1.7% no presentan burnout académico; 80.2 % presenta un nivel leve; 16.9 % presenta un nivel moderado; y solo un 1.2 % tiene un nivel profundo de burnout. En los análisis estadísticos se observó que existe una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la autoeficacia y el engagement, así mismo se observó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia y el engagement. Concluyendo que existe una relación entre la autoeficacia, el engagement y el burnout; siendo así que una mayor percepción de autoeficacia propicia la aparición del engagement académico y una baja percepción de autoeficacia produce la aparición del burnout académico.

Palabras clave: Síndrome de burnout académico, autoeficacia académica, engagement académico y variables sociodemográficas.

Introducción

Son múltiples los factores que influyen en el logro de las metas u objetivos académicos de los estudiantes, de la misma manera son varios los elementos que obstaculizan el éxito. Caballero, Bresó & González (2015) refieren que el Síndrome de Burnout funciona como un obstáculo, el estudio de este síndrome ha demostrado la importancia de la investigación de este síndrome, a causa de los efectos que produce en los alumnos, repercutiendo en el bienestar, desempeño y éxito académico.

Es por esta razón que su estudio a nivel licenciatura es relevante, este fenómeno fue anteriormente investigado por Barraza, Carrasco & Arreola (2009), en poblaciones similares, pero a diferencia de la presente investigación en la cual se indaga la relación que existe entre el burnout académico, engagement y autoeficacia académica, donde la última tiene un papel mediador con las otras variables.

Conocer la forma de la relación entre las variables es de suma relevancia y utilidad al mostrar como las instituciones educativas son fuentes de múltiples factores de estrés, por lo cual identificarlos alertaría a las autoridades pertinentes respecto a lo que ocurre con sus alumnos dentro de la universidad, haciendo conciencia respecto a este fenómeno y previniendo su aparición.

Las Instituciones Educativas son otros factores de riesgo comúnmente descritos en la literatura, las cuales influyen a los estudiantes, al ser éstas, fuentes inherentes de estrés. Es importante mencionar que el estudio del burnout en un

principio sólo contemplaba a trabajadores, trasladándose posteriormente al ámbito académico, cuando se observan circunstancias similares entre trabajadores y estudiantes, ya que los estudiantes al igual que los trabajadores están expuestos a múltiples estresores, lo que los coloca en una posición vulnerable y con un probable riesgo de padecer algún trastorno a causa de su propia ocupación (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005).

De esta manera el síndrome de burnout académico es relevante debido a la influencia que tiene en el bienestar de los estudiantes, tendiendo un efecto en la reducción de su confianza y motivación en los estudios; impidiendo el aprendizaje y propiciando la deserción de los alumnos (Palacio, Caballero, González, Gravini & Contreras (2012).

Son evidentes las consecuencias negativas del burnout académico, a través de la investigación realizada se pretendía describir como este fenómeno influye en los alumnos, observando correlaciones significativas entre las variables, las cuales demuestran como el contexto académico, social e interpersonal de los estudiantes se relacionan con el padecimiento o no de este síndrome (Caballero, Bresó & González, 2015).

Por lo tanto el uso de la información obtenida del estudio del burnout en las universidades permite conocer el estado actual de sus estudiantes, así como el compromiso de ellos con sus estudios, previniendo el bajo desempeño y la deserción de sus alumnos, creación de estrategias preventivas que aumenten la

autoeficacia de los alumnos, debido a que es este el factor que determina el bienestar y éxito de los individuos (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

El burnout académico puede considerarse uno de los grandes obstáculos del aprendizaje de los estudiantes, por las consecuencias que produce, al prevalecer por mucho tiempo y agravándose de no ser tratado oportunamente. Su origen se observa en la interacción de múltiples factores negativos, que se encuentran en el ámbito académico, social e interpersonal (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

Finalmente, un elemento fundamental para el entendimiento del burnout académico, como anteriormente se refirió son las instituciones educativas, debido a que favorecen tanto la aparición de obstáculos del aprendizaje como lo es el burnout académico; o facilitadores del aprendizaje, como lo es el engagement y la autoeficacia académica (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005).

El siguiente trabajo surge de la necesidad de conocer la relación que existe entre la autoeficacia, el engagement y el burnout académico, y de la misma forma determinar a aquellas variables sociodemográficas que se relacionan y como estas influyen en la aparición del burnout.

Capítulo 1

Autoeficacia académica

1.1 Antecedentes

Las personas en la actualidad se ven sometidas a constantes retos, por la agitada vida moderna, ante lo cual se hace necesario el uso de todos los recursos que los individuos poseen, para llevar a cabo sus metas; esto es posible gracias a la autoeficacia, Salanova, Bresó & Shaufeli (2005), señalan que este proceso fue ampliamente estudiado por Bandura, quien lo definió como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros”.

En el caso particular del estudio de la psicología, existen varias revoluciones ideológicas, el estudio de los individuos sufrió un cambio de paradigma durante la segunda revolución cognitiva, en la cual se propone el dinamismo de los procesos internos que componen a las personas, Olaz, (2001 como se citó en Velásquez, 2012), refirió que Bandura priorizó con su teoría las creencias autorreferentes como aspectos fundamentales para entender el comportamiento humano.

Esto se debe a que la autoeficacia determina gran cantidad de las decisiones que los individuos ejecutan, estas se originan en la percepción de las propias capacidades de los individuos, de esta manera solo se realizan aquellas actividades ante las cuales las personas se sienten capaces de tener éxito (Bandura, 1987).

La teoría propuesta por Bandura, describió que el principal medio por el cual las personas son capaces de interactuar en su ambiente y así mismo transformarlo, son los fenómenos autorreferenciales, porque los individuos construyen y modifican creencias sobre sus habilidades con las cuales llevan a cabo sus objetivos y deciden sus cursos de acción (Velásquez, 2012).

Velásquez (2012), señaló que los seres humanos son proactivos con su ambiente, de esta manera son producto y productores del mismo, son conscientes de sí mismos así como responsables de sus actos, esta perspectiva es completamente diferente, a la forma tradicional de concebir a los individuos como organismos guiados por sus impulsos e instintos, quienes dependen completamente de su ambiente, a diferencia de la perspectiva recíproca que refirió Bandura.

Pajares & Schunk (2001 como se citó en Boneto & Paolini, 2011), mencionan que Bandura refirió la existencia de factores personales que influyen en la autoeficacia, los cuales incluyen sentimientos, cogniciones y eventos biológicos; los tres componentes antes mencionados crean una interacción recíproca.

Es así que las creencias de autoeficacia conforman un sistema que regula el conocimiento y las acciones, es este sistema el que regula las decisiones que lo individuos tienen respecto a su comportamiento, de esta manera y aunado a otros factores, determinan el éxito o fracaso de los individuos (Prieto, 2003).

1.2 Definiciones

La autoeficacia es un estado mental en donde un individuo evalúa su habilidad y capacidad para ejecutar un objetivo, tarea o conducta específica, para la cual se realiza una valoración que determina el nivel de dificultad que se percibe ante dicha actividad (Velásquez, 2012).

Así mismo, se puede definir la autoeficacia como un conjunto de juicios que las personas hacen sobre sus capacidades, con las cuales determina y organiza, la manera como puede obtener el rendimiento adecuado, para el objetivo fijado por el mismo individuo (Ornelas, Blanco, Gastelum & Chávez, 2012)

A pesar de ser Bandura quien indagó más respecto a la autoeficacia, este concepto tiene su origen en la teoría del aprendizaje social de Rotter, este autor entiende la autoeficacia como una creencia sobre el control de las acciones que las personas realizan, debido a que pueden depender de factores ambientales o personales (Barraza & Hernández, 2014).

De esta manera, la autoeficacia percibida no es un fenómeno estático, porque múltiples factores influyen en ella, como se refirió anteriormente el ambiente y la propia percepción de eficacia determinan significativamente las decisiones que los individuos toman (Velázquez, 2012).

Por su parte Bonetto & Paoloni (2011), refirieron que Bandura, en el concepto de autoeficacia, incluyó las creencias de las personas sobre sus propias capacidades y habilidades; mediante los cuales planea y diseña cursos de acción para alcanzar una meta u objetivo deseado; de esta manera si la autoeficacia

percibida es mayor, son más grandes y desafiantes las metas que los individuos se establecen, así como el esfuerzo y energía invertida son mayores, aunado a una mayor persistencia y compromiso para finalmente poder obtener más satisfacción por los resultados positivos de las metas fijadas.

De esta manera Bandura (1997 como se citó en Becerra, 2015), señaló que la autoeficacia no es un rasgo global, es un conjunto de autocreencias que se relacionan con distintos ámbitos donde los individuos se desempeñan; las creencias vinculadas al desempeño, dependen directamente de la situación, contexto y tareas específica, por lo tanto las creencias no son generalizadas sino particulares.

Es decir, que el individuo tiene una percepción de autoeficacia variable, esto depende de la circunstancia o evento al que se enfrente, debido a que la autoeficacia que perciba estará mediada por factores como la experiencia y la confianza que el individuo posea respecto a sus habilidades (Velazquez, 2012).

Posteriormente Bandura (2001 como se citó en Ornelas, Blanco, Peinado & Blanco, 2012), mencionó de nuevo que la percepción de autoeficacia se conceptualiza de manera específica, debido a que la autoeficacia son las creencias de las propias capacidades empleadas para lograr metas u objetivos, de esta manera la percepción de autoeficacia no es generalizada, sino que son un conjunto de creencias que se relacionan con situaciones particulares.

La percepción de autoeficacia es fundamental en el comportamiento humano, debido a que determina la forma como los individuos se establecen

metas y expectativas de éxito, la motivación que se percibe al ejecutar determinadas acciones, para lograr las metas y objetivos, así como los obstáculos y oportunidades emergentes de las tareas fijadas (Ornelas et al., 2012).

La autoeficacia puede ser entendida como el dominio de una tarea específica, sin embargo, algunos investigadores también la conceptualizaron de forma más general, refiriéndolo como la capacidad que tiene los individuos para afrontar situaciones estresantes (Ornelas et al. 2012).

La autoeficacia es un factor determinante para el éxito, porque es una capacidad empleada para afrontar situaciones estresantes, esto se debe a que aquellos individuos con una alta percepción de autoeficacia podrán hacer frente a cualquier situación, empleando todos sus recursos y habilidades para triunfar ante el desafío, a diferencia de quienes poseen baja autoeficacia y no se creen capaces de superar los retos emergentes (Camposeco, 2012).

Olaz (2003 como se citó en Velásquez, 2012) por su parte, entiende a la autoeficacia como “el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta”, el juicio depende completamente de la interpretación que el individuo elabora, sobre la situación a la que se enfrenta y los resultados que esté prevé, la valoración se sustenta con base en la experiencia obtenida por la persona y empleada para la ejecución de sus acciones, dando como resultado las creencias de sus propias capacidades.

De esta manera la autoeficacia también se puede definir como “las creencias acerca de las capacidades para aprender o actuar efectivamente en

determinada situación, actividad o tarea”, Zimmerman, Kitsantas & Campilla (2005 como se citó en Velázquez, 2012), de esta manera la autoeficacia que un individuo posee lo lleva a tomar decisiones basadas en su propia percepción de eficacia, aceptando realizar solo aquellas actividades en las que se sienta capaz (Velázquez, 2012).

En el caso particular de los estudiantes, Camposeco (2012), señaló que la autoeficacia académica es “aquellos juicios de los alumnos y alumnas relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares”, entre éstas, señala el autor la adquisición de conocimientos, la ejecución de las estrategias necesarias, el dominio de nuevas habilidades, o actividades similares.

1.3 Características

Barraza (2010), refirió que con la publicación del artículo “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”, Bandura identifica el hecho que las personas construyen percepciones sobre sus propias capacidades, mismas que se transforman en medios con los cuales obtienen sus metas y controlan aquellos factores ambientales que estén a su disposición.

Barraza (2010) describió las bases fundamentales de la autoeficacia:

- El esfuerzo empleado por las personas para ejecutar una tarea o acción específica, está determinada por las expectativas de eficacia así como el empeño que los individuos ejercen en situaciones complicadas (Bandura,

1977 como se citó en Barraza, 2010). De esta manera la autoeficacia determina la cantidad de esfuerzo que las personas emplean para realizar sus actividades, debido a que depende de lo desafiante que se torne la tarea que se ejecuta.

- La percepción de autoeficacia es un factor determinante en las creencias, de los seres humanos así como en sus actos y reacciones emocionales (Bandura, 1982 como se citó en Barraza 2010). La manera como la autoeficacia influye a las personas se observa cuando los individuos hacen una valoración sobre los recursos y habilidades que deben poseer para ejecutar con éxito alguna meta o tarea, de esta manera un alto nivel de autoeficacia garantiza una respuesta positiva ante el desafío percibido.
- Los niveles altos de autoeficacia hacen a las personas más eficaces y exitosas a diferencia de quienes tienen bajas expectativas de autoeficacia, no confían tanto en sus capacidades y tiene menor éxito (Bandura, 1997 como se citó en Barraza, 2010). Esta situación en el ámbito académico implica que aquellos alumnos que se perciban más capaces, tendrán un rendimiento significativamente superior que aquellos con bajos niveles de autoeficacia.
- El bienestar psicológico depende entre otros factores de la eficacia personal debido a que mediante esta se puede hacer frente a las distintas situaciones de la vida (Bandura, 1999 como se citó en Barraza, 2010). Esta situación se puede transportar al ámbito académico en el cual un nivel elevado de autoeficacia en los alumnos propiciaría los recursos adecuados

para afrontar cualquier situación así como garantizar el bienestar del estudiante.

- Las creencias de autoeficacia en la vida de un individuo son fundamentales al ser estas mediadoras de su ambiente y sobre su conducta así como las condiciones de su ambiente (Bandura, 2000 como se citó en Barraza, 2010). Altos niveles de autoeficacia propician que los individuos se adapten con mayor facilidad a las condiciones demandantes de cualquier organización debido a que se sentirán capaces de generar cursos de acción para desempeñarse dentro de dicha organización que a su vez el mismo individuo influye en el ambiente siendo un producto y productor del mismo.

La evidencia demostró, que altos niveles de autoeficacia acarrearán consecuencias positivas en todos los ámbitos de la vida, en especial en el sociocognitivo, brindando las habilidades y recursos necesarios para afrontar tareas difíciles, cambiando la percepción de las mismas siendo que se vuelven desafiantes los retos y no una amenaza, de esta manera una alta percepción de autoeficacia produce una reducción en el estrés y fortalece a los individuos ante la presencia del estrés (Terry, 2008).

La autoeficacia de esta manera tiene un papel trascendente en la consecución del éxito, debido a que son estas creencias las que determinan la elección de tareas y actividades, así como el empeño que las personas emplean para la consecución de sus objetivos y la satisfacción que se obtiene ante los desafíos superados, dicha condición depende directamente de que tan eficaz se perciba el individuo (Prieto, 2003).

En el mismo orden de ideas, Bandura (1997 como se citó en Salanova, Bresó & Shaufeli, 2005), señaló que la percepción de competencia se relaciona con la autoeficacia, a causa de que las percepción de autoeficacia son completamente circunstanciales, estas situaciones repercuten en la confianza para obtener éxito, debido a la naturaleza específica de la autoeficacia, que como anteriormente se refiere no es generalizada.

La razón por la cual la autoeficacia no es un fenómeno generalizado se debe a las diversas circunstancias a las que un individuo se puede enfrentar en donde los factores personales y ambientales intervienen siendo así que si el individuo percibe una gran eficacia en una determinada tarea la cual domina, su autoeficacia cambiara si la situación a la que se enfrenta es desconocida (Camposeco, 2012).

Por otra parte, dentro de la autoeficacia se pueden distinguir algunas características particulares como lo señala la teoría social cognitiva que distingue dos tipos de creencias, como lo son las creencias de autoeficacia futura, que son expectativas de autoeficacia de las acciones que se desarrollaran en el futuro; y las expectativas de autoeficacia de los niveles propios de autoeficacia, sobre un ámbito de actuación específico (Salanova, Bresó & Shaufeli, 2005).

Respecto a las creencias de autoeficacia, Barraza, Ortega & Ortega (2012), establecieron que las creencias o ideas que tienen las personas acerca de sí mismas, son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente.

Como se puede observar la autoeficacia es un proceso complejo y de suma importancia, cuyo impacto en los individuos es complejo, porque permea a múltiples instancias de los seres humanos, guía nuestras decisiones y predice nuestro desempeño, siendo así uno de los procesos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

1.4 Causas y consecuencias

Las principales fuentes de desarrollo, alimentación o deterioro de las creencias de autoeficacia son las experiencias de éxito o dominio; el éxito aumenta la evaluación positiva de eficacia mientras que los fracasos repetidos la disminuyen; así como los resultados que son interpretados como positivos, hacen que los niveles de autoeficacia aumenten; en cambio, los que se perciben como negativos hacen que disminuya (Terry, 2008).

Camposeco (2012), indicó que esta percepción positiva o negativa depende del modo en que se interpretan y valoran diversas variables personales y situacionales; el mismo autor refiere los siguientes factores:

- a) Estructuras previas de autoconocimiento; los estudiantes se enfrentan a las actividades escolares con estructuras mentales ya establecidas de sí mismo y del mundo que los rodea, de esta manera su experiencia evoluciona y como consecuencia desarrolla una percepción de sí mismo y

los recursos con los que cuenta para desempeñarse como estudiante y adaptarse a las actividades que le sean requeridas.

b) Dificultad de la tarea; el éxito en alguna tarea produce efectos positivos en la autoeficacia si es una actividad conocida, pero al enfrentarse a nuevos desafíos genera la oportunidad de obtener información nueva y generar una mayor percepción de eficacia.

c) Factores contextuales; estos factores son dependientes del ambiente, debido a que las condiciones en las cuales se realiza la tarea pueden o no ser favorables, pero si se obtiene ayuda de algún tipo el sentimiento de eficacia, es reducido en comparación de obtener un resultado favorable de manera independiente.

d) Dedicación de esfuerzo; la retribución en la percepción de autoeficacia, depende de la naturaleza de la tarea y el esfuerzo empleado para realizar la tarea, por lo cual el éxito obtenido con facilidad ante alguna actividad difícil eleva la aptitud y fracasar ante una tarea fácil disminuye la confianza y la eficacia personal.

De esta manera se puede observar que son múltiples las condiciones las que aumentan o disminuyen la autoeficacia en los individuos, incluyen tanto factores ambientales e interpersonales, por lo cual la autoeficacia es una condición variable en los individuos e igualmente trascendente porque de la percepción de eficacia depende el éxito o fracaso que las personas experimenten (Velázquez, 2012).

Otro de los factores involucrados en la autoeficacia es la experiencia vicaria, esto ocurre debido a que observar o imaginar que otros individuos obtiene éxito ante determinada tarea, influye en la percepción de eficacia de quien observa y de esta manera disuade la confianza al observar que otros individuos fracasan ante determinada tarea (Terry, 2008).

Se puede observar la influencia de la experiencia vacaría, en el caso particular de los estudiantes, se pueden percibir las consecuencias al mermar la confianza del alumno ante sus compañeros, quienes fungen como modelos, observar que algunos individuos son más exitosos que otros, repercute en la confianza de las personas a pesar de tener una alta autoeficacia, ser superado por algún compañero disminuye la confianza significativamente (Camposeco, 2012).

La influencia vicaria es un factor débil, a diferencia de la experiencia directa pero en condiciones específicas y al no contar con experiencia previa se crea inseguridad en los individuos ante el probable resultado, de esta manera tener éxito y superar a otros eleva la autoeficacia y ser superados la reduce (Camposeco, 2012).

La persuasión verbal influye a la autoeficacia, siendo esta una de las principales fuentes, debido a que convence a los individuos que poseen las aptitudes necesarias para poder conseguir sus metas u objetivos, por lo cual puede aumentar o disminuir el desempeño de las personas (Terry, 2008).

Bandura (1997), refirió que la persuasión verbal ofrece distintas ventajas a la autoeficacia, puede mejorar cuando ante alguna situación complicada otros

refieren y evidencian confianza ante el evento, así mismo la persuasión verbal puede amplificar su efecto si está acompañada de datos reales, si el individuo confía plenamente en su capacidad empleará más esfuerzo y determinación para lograr su objetivo.

Finalmente, los estados fisiológicos influyen en la autoeficacia, porque el individuo interpreta su reacción fisiológica ante las situaciones estresantes o amenazantes como signos de vulnerabilidad a la ineficacia, un nivel elevado de estrés debilita el rendimiento; existen estados somáticos y emocionales como la ansiedad, el estrés y la activación que brindan información acerca de las creencias de autoeficacia de una persona (Terry, 2008).

En el contexto escolar se asume que determinados síntomas fisiológicos asociados a la ansiedad son indicadores de capacidad o destreza limitadas, mientras que un bajo nivel de estrés tiende a interpretarse como signo de competencia (Camposeco, 2012).

Por otra parte Barraza (2010), refirió que Bandura define la autoeficacia en los alumnos como “las creencias sobre su propia capacidad para lograr realizar las actividades académicas que le son demandadas en su ámbito escolar”; así mismo la autoeficacia influye en los juicios de los estudiantes sobre la capacidad y los medios que poseen para realizar una tarea y alcanzar metas de forma exitosa.

La percepción de autoeficacia de los estudiantes mantiene un ambiente adecuado en las aulas así como fuera de ellas, propician conductas favorables

para el aprendizaje , debido a que construyen procesos que autorregulan a los alumnos (Pool-Cibrian & Martínez-Guerrero, 2013).

Las consecuencias de la autoeficacia en estudiantes, es descrita por Mayer (2004 como se citó en Martínez, 2016), señaló que los alumnos evalúan su capacidad para ejecutar tareas, siendo así que si los alumnos se consideran capaces se motivan a trabajar de mejor manera, porque se consideran a sí mismos eficientes para obtener recursos y ejecutar con éxito cualquier trabajo, propiciando la confianza del alumno respecto a su propia formación.

De esta manera se emplea la percepción de autoeficacia, para obtener buenas calificaciones, así mismo los alumnos son conscientes sobre las acciones que realizan y las consecuencias que estas traen generando de esta manera proyecciones positivas de su éxito (Martínez, 2016).

Es de esta manera que la autoeficacia tiene un papel trascendente en el éxito de los estudiantes, debido a que si los alumnos desarrollan habilidades, generan recursos y confían en sus capacidades su niveles de autoeficacia aumentan pidiendo hacer frente a cualquier reto académico y como consecuencia aumentar más su autoeficacia garantizando un óptimo desempeño (Barraza, 2010).

Por otra parte Martínez (2016), consideró que la autoeficacia en el proceso de formación, esta se incluye en la elección de las actividades, esfuerzo y perseverancia, de esta manera, existen alumnos que pueden poseer baja autoeficacia sobre determinada actividad en el salón de clases, ante lo cual tratan

de evitar dicha actividad, por otra parte aquellos alumnos más hábiles y capaces para realizarla, se sienten dispuestos a participar activamente en las clases.

Finalmente los estudiantes como cualquier persona, realizan un diagnóstico sobre las actividades que realizarán y sobre su eficacia sobre las mismas, el comportamiento de los alumnos determinará el resultado que obtiene, así como las creencias sobre las expectativas de resultado dependen de las creencias de autoeficacia (Martínez, 2016).

1.5 Relación de la autoeficacia en el desarrollo del síndrome de burnout y el engagement

Pajares & Schunk (2001 como se citó en Boneto & Paolini, 2011), señalaron el hecho que la percepción de autoeficacia se vinculan directamente con el rendimiento de los estudiantes, por fungir estas como predictores del éxito; el estudiante es consciente de sus habilidades y de su desempeño, conforman creencias, que sustentan sobre sus capacidades y sobre el resultado de su esfuerzo lo cual influye en su conducta sobre su desempeño.

De la misma forma, Boneto & Paolini (2011), refirieron que la percepción de la autoeficacia en los estudiantes actúan sobre la motivación, su persistencia y éxito académico; es decir, la alta percepción de autoeficacia permite a las personas predecir eventos que las afectan y como controlarlos, en el mismo orden de ideas los estudiantes desarrollan más habilidades, si se plantean metas

accesibles y poseen una alta autoeficacia, al ser las metas próximas percibe su destreza.

Por su parte Caballero, Hederich & Palacio (2010), refirieron que existen gran cantidad de variables que influyen en el desempeño académico, las cuales pueden ser obstáculos y/o facilitadores del aprendizaje, a causa de las condiciones favorables o desfavorables que los estudiantes perciban.

De esta manera el papel de la autoeficacia es aún más relevante en el desempeño de los estudiantes, al ser un factor determinante y mediador debido a que como refiere Ruiz (2005 como se citó en Terry, 2008), la autoeficacia es un predictor del desempeño, confianza y conocimiento de los estudiantes.

La teoría de Bandura (1987), consideró que el ser humano tiene una capacidad de autorregulación y autorreflexión comprometida con su desarrollo; de esta manera estas creencias personales permiten ejercer un control interno sobre sus acciones, sentimientos y pensamientos; por ello la autoeficacia puede convertirse en un predictor de la conducta humana.

Esto se debe a que la autoeficacia lleva a los individuos a elegir aquellas actividades en las que se sienten capaces de tener éxito, por lo tanto los individuos tienden a evitar las actividades en las cuales perciben pobres habilidades o ante las cuales se sienten intimidados al no creer obtener resultados positivos (Terry, 2008).

La autoeficacia ha sido vinculada a muchas otras como mediador o precursor del engagement y el burnout, su papel como mediador surge de

considerar al burnout como una consecuencia de una baja percepción de autoeficacia y en el caso del engagement es solo el resultado de una alta percepción de autoeficacia(Caballero, Abello & Palacio, 2007).

Raigosa & Marín (2010), en sus investigaciones describieron evidencia empírica sobre el modelo espiral de la eficacia, como un círculo vicioso con la baja percepción de autoeficacia y como un círculo virtuoso con una alta autoeficacia, siendo evidente que las experiencias donde se percibe destreza o éxito son una fuente de la eficacia.

Dicho modelo fue propuesto por Salanova, Bresó & Shaufeli (2005), en tal modelo refieren el papel que tiene la autoeficacia en los individuos, donde un sentido de autoeficacia negativo está asociado con burnout, depresión, ansiedad y desesperanza, mientras la autoeficacia positiva se asocia con la persistencia, la dedicación y la satisfacción en las acciones que se realizan.

Así mismo, Becerra (2015), señaló que las personas con una alta autoeficacia y expectativas de logro elevadas, perciben satisfacción personal; por el contrario, si la autoeficacia es baja y las expectativas son pequeñas, el sentimiento generado es apatía, esta información explica la relación que existe entre la autoeficacia y otras variables.

Un ejemplo de esto es lo reportado por Rosario, Lourenço, Paiva, Nuñez, González-Pineda & Valle (2012), quienes refirieron que la autoeficacia influye en la motivación académica de los alumnos en consecuencia, en el éxito académico que obtienen.

Los mismos autores citan varios estudios que explican la relación de la motivación y la autoeficacia, Rosario et al., (2012), refirieron que la autoeficacia de los alumnos para utilizar estrategias de autorregulación disminuía a medida que los estudiantes avanzaban de primaria a bachillerato; así mismo los alumnos que tienen un alto grado de compromiso hacia las tareas escolares contemplan el estudio como un medio importante para alcanzar sus metas u objetivos futuros.

Por su parte González, & Tourón (1992 como se citó en Prieto, 2003), mencionaron que los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, así mismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular su aprendizaje y muestran mayor motivación cuando aprenden, en consecuencia, mejorar las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje.

Por otra parte la autoeficacia ha sido relacionada con diferentes variables como lo son la edad, realización de actividad física, rendimiento académico, disposición para la realización de una tesis, afecto positivo y negativo, la implicación de los padres, hábitos de estudio, actitudes hacia el uso del internet y ansiedad, entre otras (Barraza & Hernández, 2014).

Barraza & Hernández (2014), citaron las siguientes investigaciones y las variables relacionadas con la autoeficacia:

- Los profesores con altos niveles de autoeficacia cuentan con más recursos para afrontar el y el agotamiento a diferencia de aquellos profesores que perciben bajos niveles de autoeficacia que cuentan menos recursos para

afrontar el estrés y el agotamiento (Doménech, 2006 como se citó en Barraza & Hernández, 2014).

- El apoyo social percibido, la autoeficacia y la autoestima son predictores del estrés (González & Landeros, 2008 como se citó en Barraza & Hernández, 2014).
- La autoeficacia constituye un factor que protege contra la percepción de estrés en el trabajo, por lo tanto, hace la presencia del burnout menos probable (Schwarzer & Hallum, 2008 como se citó en Barraza & Hernández, 2014).
- Existe una relación negativa entre el nivel de estrés que genera en los profesores la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan los docentes sobre la atención adecuada de este tipo de alumnos (Barraza, Cárdenas & Ceceñas, 2014 como se citó en Barraza & Hernández, 2014).

Finalmente la relación entre la autoeficacia, engagement y burnout académico ha sido investigada por Caballero, Abello & Palacio (2007); Caballero, Bresó & González (2015), quienes describieron la relación entre las variables, donde un mayor éxito académico pasado y una alta autoeficacia eran buenos predictores de un mayor engagement académico, mientras que unas altas creencias de ineficacia predecían la aparición de burnout académico.

Esta situación se puede explicar, debido a que altos niveles de autoeficacia disminuyen la experiencia del estrés, al favorecer un mayor sensación de competencia, la generación de metas propias, la movilización de recursos para

conseguirlas, así como el necesario nivel de motivación, dedicación y persistencia en el tiempo para llevar a cabo las actividades académicas (Caballero, González & Palacio, 2015).

Respecto a la autoeficacia se puede citar el estudio realizado por García-Renedo, Llorens, Cifre & Salanova (2005), acerca los estados de ánimo positivos como lo es el engagement, incrementan la autoeficacia y el éxito futuro, mientras que estados de ánimo negativos como el burnout, tienden a disminuirla.

De esta manera Salanova, Cifre, Grau, Rosa, Llorens & Martínez (2005), concluyen que determinadas dimensiones de burnout, como el agotamiento emocional, puede comportarse como un mediador entre los facilitadores u obstáculos y la autoeficacia, demostrando que el hecho de experimentar un estado emocional negativo afecta los niveles de autoeficacia.

Finalmente se puede concluir la autoeficacia es imprescindible para entender la interacción entre el engagement y el burnout, al ser este un mediador entre ambos fenómenos, donde un individuo puede experimentar engagement o burnout dependiendo de la autoeficacia que perciba.

En el capítulo siguiente se describirán los antecedentes, definiciones y características del engagement académico así como la relación existente entre el engagement, el burnout y la autoeficacia académica.

Capítulo 2

Engagement Académico

2.1 Antecedentes

A finales del siglo XX, un nuevo paradigma surge en la psicología, es denominada psicología positiva, esta propone una nueva perspectiva sobre el bienestar de las personas, a diferencia del enfoque tradicional de la psicología donde la fuente de la atención era el inadecuado funcionamiento de las personas Seligman & Csikszentmihalyi (2000); la psicología positiva es una corriente ideológica donde lo fundamental son las capacidades y habilidades de los individuos (Bakker, Rodríguez-Muñoz & Derks, 2012).

Dentro de las teorías psicológicas tradicionales, el aspecto fundamental a conocer, son solo los desajustes emocionales, de la misma manera el tratamiento solo cubre una serie de rubros limitados, en los cuales solo se encuentran las disfunciones y los trastornos psicológicos (Castellano, Cifre, Spontón, Medrano & Maffei, 2013).

Como se mencionó con anterioridad en la historia de la psicología, el objeto de estudio ha sido en gran medida la manera de dar solución a trastornos o patologías, ignorando muchos aspectos de los individuos como lo son las habilidades que puede desarrollar o la prevención de la aparición de algún tipo de trastorno en los individuos (Polo-Vargas, Palacio, De Castro, Mebarak & Velilla, 2013).

La psicología al ser una disciplina de carácter científico pero que en la práctica el bienestar de los individuos es la prioridad, procura de distintas maneras la investigación de formas más eficientes de tratar y de propiciar el bienestar de las personas y una mejor salud mental, siendo esto la esencia de lo que la psicología enseña (Polo-Vargas et al., 2013).

Polo-Vargas et al., (2013), describieron que dentro de estas circunstancias, la psicología se ve estancada en un paradigma donde el carácter patológico de la salud mental predomina, así es que surge la necesidad de una nueva forma de intervención, como lo es la psicología positiva, en donde hacer un acercamiento hacia los resultados positivos, ofrece efectos con una influencia más duradera y una mayor eficiencia en la reducción de riesgos psicosociales.

Salanova, Martínez & Llorens (2014), señalaron que en 1948 la Organización Mundial de la Salud (OMS), dio una definición concisa de lo que es salud, incluyendo en ella aspectos como lo son la salud física, mental y social, refiriendo que la salud es un balance entre los tres factores anteriormente mencionados, es en tal situación cuando se puede hablar de salud y no solo es la ausencia de enfermedades; de esta manera, la salud se entiende, como un proceso en el cual los individuos generan y desarrollan competencias.

Por otra parte y con una nueva perspectiva sobre lo que implica la salud, surge la Psicología de la Salud Ocupacional; disciplina originada en el marco de la psicología positiva; esta perspectiva incluye en sus estudios aspectos negativos como lo es el estrés laboral, y aspectos positivos como lo es el bienestar

psicológico, factores vinculados directamente con el desempeño y bienestar de los trabajadores dentro de su entorno laboral y fuera de él (Salanova, Martínez & Llorens, 2014).

El término Psicología de la Salud Ocupacional surge en 1990, en los Estados Unidos; enmarca una disciplina la cual tiene como propósito la aplicación de la psicología para la mejora de la calidad de vida en los centros de trabajo, incluyendo el bienestar de los trabajadores, la seguridad y la salud de los mismos (Salanova, Martínez & Llorens, 2014).

La definición brindada por el National Institute of Occupational Safety and Health (NIOSH), sobre lo que es salud ocupacional, ofrece una perspectiva amplia, afirmando que es “la aplicación de la psicología para mejorar la calidad de la vida laboral y la protección y promoción de la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores” (Schaufeli, 2004 como se citó en Bakker, Rodríguez-Muñoz & Derks, 2012).

En el mismo orden de ideas, la salud es un estado de completo bienestar en la cual se incluye varios factores como lo son los biológicos, psicológicos y sociales, desde la perspectiva de la salud ocupacional se rechaza la creencia donde la ausencia de enfermedad es equivalente a salud; en la psicología de la salud ocupacional no solo se plantea la eliminación de factores negativos que perjudican a los trabajadores, también se incluye el hecho de propiciar condiciones que mejoren el bienestar de los mismos (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005).

De esta manera surge la psicología de la salud ocupacional positiva, una disciplina de carácter científico, cuyo principal objetivo es el estudio de la salud de los individuos, los grupos y las organizaciones así como su funcionamiento óptimo; también plantea el desarrollo y manejo de estrategias que fomente el bienestar de los trabajadores y en su conjunto generen organizaciones saludables, dando como resultado final dichas estrategias un funcionamiento ideal de los centros de trabajo y sus empleados (Salanova, Martínez & Llorens, 2014).

La psicología de la salud ocupacional positiva, considera aquellos aspectos o cualidades favorables de los individuos, siendo estas aquellas que ofrecen más beneficios y menospreciando a aquellos aspectos desfavorables de la vida humana (Silva, Carena & Canuto, 2013); es así que el engagement tiene una importancia sobresaliente, por ser este un constructo que refleja un estado psicológico que genera bienestar e influye positivamente a las personas en su trabajo (Salanova et al., 2005).

El engagement no es solo un fenómeno aislado cuya ocurrencia se reduce a los empleados en centros de trabajo, sino que es una condición presente en múltiples ámbitos de la vida de los individuos; a pesar de no ser empleados, como lo es el caso de los estudiantes (Polo-Vargas et al., 2013).

Esto se debe a que los estudiantes se enfrentan también a múltiples situaciones estresantes que se vinculan directamente con su pertenencia a una organización, la cual en este caso es la universidad en la que cursan sus estudios; los alumnos están inmersos en procesos de socialización, ven su permanencia en

la universidad condicionada por su desempeño, así como el mantenimiento de determinado nivel de rendimiento académico, lo que podría llegar a ser un gran desafío para los estudiantes, siendo también receptores de los inevitables cambios de su ambiente dentro y fuera de la universidad (González, 2013).

Parada & Pérez (2014), señalan que todos los cambios a los que se enfrentan los estudiantes implican un desafío para las instituciones de educación superior, debido a que se deben proponer y diseñar modelos de aprendizaje o situaciones que permitan a los estudiantes desarrollarse plenamente, así como propiciar que desarrollen sus capacidades, para hacer frente a su vida de manera autónoma, con una perspectiva crítica y reflexiva para poder obtener un crecimiento personal constante.

Los estudiantes se encuentran vulnerables ante posibles daños psicosociales, causados entre otros factores por el síndrome burnout académico; de la misma forma se pueden observar reacciones positivas como lo son la satisfacción con los estudios, engagement académico y vinculación, que repercuten directamente en el bienestar de los alumnos (González, 2013).

Respecto al engagement y como se mencionó con anterioridad, tiene su origen en la psicología de las organizaciones positivas, y su uso se ha extendido ampliamente en contextos laborales, para investigar factores protectores y de riesgos psicosociales en el trabajo (Ángel, Lara, Pedroza, Oropeza, Colunga & Avalos, 2014).

En el caso de los estudiantes Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova, & Bakker (2002), demostraron que ellos también pueden padecer burnout a causa de los estudios, mostrando en sus investigaciones niveles de agotamiento emocional, despersonalización y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas, y también observaron en los estudiantes compromiso por los estudios, tal fenómeno fue descrito como engagement académico.

Por su parte cabe resaltar el hecho que el concepto engagement tiene origen dentro de la psicología positiva, disciplina enfocada en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos y no en las disfunciones (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

En el mismo orden de ideas como se mencionó con anterioridad la psicología de la salud ocupacional se centra en la mejora de la calidad de vida laboral, además de la protección y promoción la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores, es por esta razón que tal concepto cobra trascendencia, para entender como propiciar efectos positivos en los trabajadores y en los estudiantes (Luna, 2015).

La Psicología Organizacional Positiva, se definió como el estudio científico del funcionamiento óptimo de las personas y los grupos en las organizaciones, así como su gestión efectiva, siendo esta una aproximación novedosa, que se centra en las fortalezas del empleado y del funcionamiento organizacional óptimo (Luna, 2015).

El engagement como anteriormente se mencionó, es uno de los conceptos trascendentes de la psicología positiva, siendo este un constructo teóricamente opuesto al burnout; como señala Salanova & Llorens (2008 como se citó en Luna, 2015), es de esta manera y al profundizar en el estudio del burnout, cuando surge la idea sobre una probable situación conceptualmente opuesta, donde el individuo se percibe comprometido, vigoroso y satisfecho, diferente al burnout, es por esto que el concepto tiene sentido y gran importancia en la salud ocupacional.

Desde la perspectiva de la psicología positiva, los individuos no se encuentran indefensos ante estos fenómenos, sino que son capaces de hacer frente a circunstancias adversas y en caso particular del burnout existe una condición opuesta que solo produce resultados positivos en las personas, el cual es el engagement (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Por otra parte la investigación sobre el engagement no es muy extensa, dada la novedad del concepto, pero la evidencia presentada por los investigadores, muestran la influencia positiva del engagement en el funcionamiento personal y social en contextos como el académico (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).

2.2 Definiciones

El primero en conceptualizar el engagement fue Kanh (1990 como se citó en Cárdenas 2012); al describir lo que el denomino engagement personal, este concepto fue definido como “el aprovechamiento de los miembros de la organización de sus propios roles de trabajo”, el engagement hace consciente y

permite a los individuos el desarrollo y uso de todas sus cualidades físicas, cognitivas, emocionales y mentales durante la ejecución de su rol.

Por su parte Kahn (1990 como se citó en González, 2013), entendió al engagement como el automanejo de un empleado sobre su papel de trabajador, esto implica un completo dominio sobre su desempeño tanto físico, cognoscitivo y emocional en la actividad que realiza, posteriormente el mismo autor refiere que esta condición es un concepto teóricamente opuesta al burnout.

Kahn (1990 como se citó en Cárdenas, 2012), mencionó que los trabajadores se ven satisfechos en sus roles de trabajo cuando se esfuerzan porque se identifican con él, la identificación surge con base en el rol de trabajo; se pueden observar tres condiciones psicológicas en las personas con engagement (Cárdenas, 2012):

- a) Significación: el trabajo implica un desafío y satisface al empleado
- b) Seguridad: el lugar de trabajo es confiable y seguro.
- c) Disponibilidad: los individuos cuentan con los recursos físicos y mentales para desempeñar su trabajo.

De esta manera, cuando el trabajo es significativo, el ambiente de trabajo es seguro, y los recursos personales están disponibles para el trabajador, es muy probable que se desarrolle el engagement en el trabajo, a causa de todas las condiciones favorables que lo producen (Cárdenas, 2012).

El engagement en el ámbito laboral, es un estado psicológico en el cual el individuo se encuentra involucrado plenamente a sus actividades laborales en

termino de eficacia y energía con las suficientes capacidades para responder a las demandas que su trabajo implica (Carrasco, De la corte & León, 2010).

El engagement se considera el polo opuesto al burnout, a diferencia de aquellos que padecen burnout, los empleados con engagement tiene un fuerte sentido de vinculación energética con las actividades de su trabajo y se perciben capaces de afrontar las demandas que su labor implica (González, Zúñiga & Gutiérrez, s.f.).

En 2002, Kahn refiere que el engagement es una experiencia de completa inmersión e involucramiento, que lleva a las personas a sentirse atentas, conectadas, entregadas y centradas en su rol laboral, así el engagement es una conducta especial de dedicación en el trabajo motivada por un estado mental (Cárdenas, 2012).

Otra definición ampliamente aceptada del engagement es propuesta por Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau (2005), quienes lo definen como una condición psicológica vinculada al trabajo y compuesta por tres dimensiones, el vigor, donde se observa en los trabajadores altos niveles de energía; la dedicación, dimensión caracterizada por un fuerte sentimiento de compromiso laboral y la absorción, donde los individuos se perciben concentrados en las actividades que realizan.

Por su parte Schaufeli et al., (2002), definieron el engagement como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo caracterizado por vigor, dedicación y absorción”; este estado afectivo cognitivo muy duradero, y no

depende de factores externos o situaciones particulares, es un estado mental continuo (González, 2013).

El engagement es un proceso complejo que muchas veces es confundido con compromiso, pero este concepto es completamente diferente, como lo señalan las definiciones anteriormente expuestas, debido a que este es un sentimiento de vinculo especial con la organización y las tareas que se desempeñan (Torres & Enríquez, 2015); de esta manera el engagement se refiere a la vinculación, la implicación, el compromiso, la pasión, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía que el individuo percibe y con la cual se ve motivado a desempeñar su rol (Cárdenas, 2012).

De esta manera es evidente que el engagement es un proceso complejo en el cual los individuos se sienten profundamente comprometidos y absorbidos por su trabajo, no solo por un compromisos laboral sino por un estado de completa satisfacción el cual los impulsa a ejecutar mejor su trabajo y aumentar su desempeño (Shaufeli, et al., 2002).

En el caso particular de los estudiantes universitarios, el engagement académico, se puede entender como “un estado mental positivo relacionado con los estudios, caracterizado por el vigor y altos niveles de dedicación a los estudios y absorción en las tareas” (Schaufeli et al., 2002).

Palací (2002 como se citó en Ángel et al., 2014), ofrece otra definición del engagement académico, lo define como “un estado afectivo positivo, relativamente

persistente, de carácter pleno, caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en las actividades escolares”.

Se puede entender al engagement como un sentimiento de compromiso con las actividades que se realizan como lo pueden ser los estudios, corresponde a un estado psicológico que produce la percepción de bienestar a los estudiantes frente a un determinado desafío relacionado con los estudios, este sentimiento implica un deseo de contribuir y asignarle un significado a la actividad que se desempeña (Parada & Pérez, 2014).

De esta manera el engagement, inicialmente estudiado en contextos laborales, donde se refería a la energía y pasión que los trabajadores tienen con su lugar de trabajo, se traduce posteriormente al contextos de los estudios (Salanova et al., 2005).

2.3 Características

El engagement es más que un fenómeno específico, es un estado afectivo persistente que no solo se relaciona a una situación particular o evento, sino que engloba múltiples factores (Salanova et al., 2005), el engagement se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, generando el sentimiento invertir mayor cantidad de esfuerzo en el trabajo realizado, a pesar de la existencia de dificultades (Salanova et al., 2005).

El engagement según Torres & Enríquez (2015), es “un estado mental positivo”, esta condición se caracteriza elevados niveles de energía y concentración en el trabajo, este estado mental incluye un fuerte sentimiento de satisfacción que incluye la percepción un óptimo desempeño y energía en la ejecución de la labor.

Las características fundamentales del engagement se dividen en las tres dimensiones que lo componen; la primera de ellas, el vigor, se refiere a la energía percibida por el individuo al realizar sus tareas, se caracteriza por altos niveles de energía, resistencia mental al trabajar, el deseo y la disposición para esforzarse en el trabajo que se realiza y la persistencia a pesar de percibir dificultades (Carrasco, De la corte & León, 2010).

El vigor, implica niveles elevados de energía para desempeñar alguna actividad y así mismo implica el deseo de esforzarse en la tarea desempeñada, la perseverancia en difíciles situaciones, el compromiso en la tarea y finalmente esta dimensión del engagement produce en los individuos un sentimiento de entusiasmo, inspiración y orgullo (Torres & Enríquez, 2015).

La dimensión absorción implica un estado de completa concentración, en el cual la persona percibe que el tiempo transcurre rápidamente, se encuentra completamente involucrado en la actividad que desempeña y así mismo los individuos se encuentran satisfechos y profundamente comprometidos (Torres & Enríquez, 2015).

La absorción ocurre cuando los individuos están totalmente concentrados en alguna actividad, mientras se experimenta un rápido transcurso del tiempo y una fuerte conexión con la tarea ejecutada, de la misma manera existen dificultades al desconectarse de la tarea desempeñada, debido al abundante rendimiento y concentración experimentada (Salanova et al., 2005).

Finalmente la dimensión, dedicación, refiere una alta implicación, junto con la manifestación de un alto nivel de significado vinculado a la tarea o actividad desempeñada, un sentimiento de entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío por las actividades realizadas (Carrasco, De la corte & León, 2010).

De esta manera se puede observar que las dimensiones antes mencionadas del engagement como lo son el vigor, la absorción y dedicación, hacen del engagement un constructo motivacional, debido a que tiene características como la activación, energía, esfuerzo y persistencia, enfocado a la obtención de objetivos (Silva, Carena & Canuto, 2013).

Esto se puede observar en los efectos positivos del engagement, las cuales son una actitud positiva hacia el trabajo o estudios y hacia la organización o institución educativa, reflejada en la satisfacción, compromiso organizacional y baja intención de abandonar el trabajo o los estudios, también se percibe motivación para aprender cosas nuevas y asumir nuevos retos, desempeñarse exitosamente en las tareas, y de esa manera percibir mayor bienestar (Carrasco, De la corte & León, 2010).

2.4 Relación del engagement, el síndrome de burnout y autoeficacia

Los obstáculos y facilitadores de los estudiantes son dependientes en su mayoría del contexto, estos influyen en los alumnos; tanto los obstáculos como los facilitadores describen características que impiden o facilitan el desempeño en cada contexto académico; los obstáculos de los estudiantes frecuentemente descritos en las investigaciones de Salanova (2009 como se citó en González, 2013), se resumen en:

- **Obstáculos organizacionales:** relacionados con cuestiones estructurales propias de la organización, como lo son los exámenes, planes de estudios demasiado extensos, etc.
- **Obstáculos sociales:** implican las relaciones sociales de los estudiantes con los profesores y compañeros de estudio, competitividad entre compañeros, etc.
- **Obstáculos personales:** refieren las características propias de los estudiantes, como ansiedad ante los exámenes, falta de habilidades de planificación, carencias en la formación previa, etc.

Los facilitadores también se distribuyen en tres categorías Salanova (2009 como se citó en González, 2013):

- **Organizacionales:** se relacionan con el buen funcionamiento de los servicios de la universidad, etc.
- **Sociales:** refieren a la cohesión entre compañeros, apoyo social de amigos y familiares, etc.

- Personales: implica facilidad de transportarse a la universidad, altos niveles de autoeficacia, etc.

Por otra parte una de las variables más relevantes y vinculadas al engagement es la autoeficacia, esto debido a que al llevar a cabo cualquier actividad surge una sensación de competencia, generando expectativas y una mayor dedicación a las mismas, siendo esto la esencia de la autoeficacia; se puede observar el vínculo entre la autoeficacia y el engagement con la motivación proporcionada a los estudiantes, siendo esto un mecanismo de motivación como consecuencia de la observación de las propias competencias (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

Ángel et al., (2014), refieren que la autovaloración de la propia competencia y la percepción de autoeficacia, así como el compromiso implican una valoración positiva, lo cual es equivalente al engagement.

Como apuntan García-Renedo, Llorens, Cifre & Salanova (2006 como se citó en Parra, 2010), la percepción de competencia puede impulsar el engagement; de esta manera una alta percepción de la eficacia desencadena el engagement; los mismos autores señalan que la autoeficacia no sólo optimiza los niveles de engagement, sino que también disminuye los niveles de burnout, y aumenta la percepción de eficacia.

La autoeficacia de esta manera, es tanto causa como efecto del engagement, esto debido a que es uno de los principales motivadores de la conducta, es también la creencia sobre las propias capacidades y competencias

para obtener éxito en alguna meta u objetivo, esta creencia aumenta el nivel y deseo de hacer las cosas aun cuando surjan obstáculos, generando una sensación de bienestar (Cárdenas, 2012).

Así mismo Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova (2007 como se citó en Carrasco, De la corte & León, 2010), indican que la autoeficacia es tanto causa como consecuencia del engagement, debido a que los efectos positivos del bienestar pueden considerarse fuente de autoeficacia y de esta manera construyen un ciclo, denominado por los autores como espirales positivas hacia arriba, donde las creencias en las propias competencias al realizar bien el trabajo, influyen positivamente en la vinculación psicológica y a su vez influyen para consolidar aún más las creencias en la propia eficacia.

Por otra parte, existen relaciones significativas entre bienestar psicológico y el rendimiento académico, los resultados señalan la existencia de un círculo virtuoso entre el mayor rendimiento en el pasado y el mayor bienestar psicológico en el presente, lo que resulta a su vez en un mejor rendimiento en el futuro (Parra, 2010).

Por su parte Parada & Pérez (2014), describen que el engagement en los estudiantes ha mostrado relación con múltiples variables como lo son la edad, el nivel cursado, la opción de elección de la carrera, la autoeficacia, la autoestima, el sexo, el nivel socioeconómico, la inteligencia emocional y el perfeccionismo.

Estos autores citan estudios, en los cuales se describen la relación del engagement con otras variables, las cuales son (Parada & Pérez, 2014):

- La edad y el curso: la evidencia señala que a mayor nivel académico cursado, se manifiestan mayores niveles de cinismo, menor dedicación, menor compromiso y menor satisfacción, lo que podría interpretarse como un desencanto del estudiante durante la etapa de socialización con la universidad. Así mismo, existe evidencia de correlaciones directas aunque débiles entre la edad y los niveles de engagement, esto se debe a que en los últimos años de la carrera, los estudiantes se involucran con sus responsabilidades, debido a que aplican prácticamente los conocimientos adquiridos, además de ser más responsables por las decisiones tomadas, que traería como consecuencia mayor motivación.
- Nivel socioeconómico: este influye significativamente en el interés, motivación y compromiso que presentan los estudiantes hacia el aprendizaje.
- Sexo de los estudiantes: se observan estudios donde se demuestra que las mujeres muestran mayores niveles de dedicación que los hombres, pero existen estudios en España que no describen diferencias entre los niveles de engagement de universitarios hombres y mujeres.
- Satisfacción: se refiere al grado de satisfacción con la carrera, con la facultad y con la universidad, existe una correlación significativa y positiva del vigor, la dedicación y la absorción con la satisfacción frente a los estudios, la satisfacción se conceptualiza como una dimensión del engagement.

- Inteligencia emocional: esta variable se vincula favorablemente con la forma como los estudiantes enfrentan las situaciones estresantes, en los estudios realizados al respecto se identifican actitudes personales y sociales como la empatía y la motivación, según el estudio de Morales, se comprobó que el nivel de empatía y motivación de los estudiantes, no presentaban diferencias significativas según.
- Calificaciones: existen pocos estudios que correlacionan específicamente el engagement académico y el rendimiento académico, pero en ellos se ha demostrado la relación significativa y positiva entre la satisfacción con el rendimiento académico. Además, las dimensiones conductuales del engagement tendrían un efecto predictor respecto a la deserción académica.
- Bienestar psicológico y rendimiento académico: existe un círculo virtuoso entre las variables, debido a que un mayor rendimiento académico en el pasado, mayor bienestar psicológico y autoeficacia en el presente, generan un mayor rendimiento en el futuro.

Un elemento que interviene en el rendimiento académico, es la motivación de los estudiantes por aprender o por generar sus propios aprendizajes; para que esto ocurra es necesario que los estudiantes tengan establezcan relaciones entre el conocimiento preexistente y formas para adquirir y modificar nueva información, y así mismo contar con las estrategias adecuadas para llevar a cabo tales procesos (Ángel et al., 2014).

Salanova & Martínez (2005 como se citó en Luna, 2015), en una investigación realizada con estudiantes, señalan como factores facilitadores del desempeño académico, la relación existente entre el engagement, el compromiso, la autoeficacia, la satisfacción y la felicidad; mientras que los factores obstaculizadores del desempeño académico se encuentran en el burnout y la propensión al abandono de estudios.

Por otra parte la autoeficacia sobre el trabajo que se realiza, se considera como causa y consecuencia del engagement, puede definirse como las creencias que se tiene sobre las propias capacidades y competencias para realizarlas con éxito, de esta manera, creer que se puede tener éxito, incrementa el deseo de hacer las cosas y motiva a la acción, así como persistir aun cuando aparezcan dificultades (Luna, 2015).

Bresó, Llorens & Salanova (2009 como se citó en González, 2013), realizaron investigaciones con estudiantes universitarios, donde mostraron que la creencia de eficacia es la responsable de las fluctuaciones en los niveles de engagement de los alumnos en sus estudios.

Por su parte, Salanova (2009 como se citó en González, 2013), establece un modelo de desempeño y bienestar psicológico de los estudiantes, en donde el desempeño académico de los estudiantes se considera, un antecedente del desempeño pasado y por otro lado, el resultado del desempeño futuro de un proceso que tiene su origen en la creencia de autoeficacia de los estudiantes; la evaluación del contexto, obstáculos y facilitadores, y el consecuencia bienestar o

malestar psicológico que lleva a los individuos a obtener un adecuado o no adecuado desempeño en el futuro.

Finalmente Salanova (2009 como se citó en González, 2013), señala que la autoeficacia es un fuerte componente predictivo de la interacción entre factores personales, como lo son las creencias de eficacia, ambientales, los obstáculos y facilitadores del aprendizaje, así como el bienestar psicológico de los estudiantes.

En el siguiente capítulo se abordaran los antecedentes, definiciones, características y las causas y consecuencias del síndrome de burnout académico, así como su relación con el engagement y la autoeficacia académica.

Capítulo 3

Síndrome de burnout académico

3.1 Antecedentes

El término burnout, fue empleado por primera vez por Freudenberg en 1974, el concepto refería en un principio a estar “quemado, consumido, apagado”; el mismo autor describe al burnout como cierta combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por el trabajo, baja realización personal y deshumanización en el trato de los usuarios (Martínez & Márquez, 2005).

Caballero, Hederich & Palacio (2010), distinguieron las tres etapas de investigación por las cuales transcurrió el estudio del síndrome de burnout:

- En un principio desde una perspectiva clínica se llevó a cabo investigación de tipo exploratorio, describiendo el fenómeno como una experiencia del personal que trabajaba ofreciendo servicios de salud
- Posteriormente en 1978 el estudio del síndrome de burnout se extiende hacia otras profesiones, es en este momento donde la segunda etapa de investigación da inicio, ahora desde una perspectiva psicosocial, en la cual se considera al síndrome como un proceso que se desarrolla por interacción de características del entorno laboral y personales.
- La tercera etapa de la investigación del síndrome de burnout se caracteriza por la aplicación de la población afectada por el síndrome, hasta considerar a los estudiantes en sus procesos académicos; es en esta etapa donde se

distinguen dos tipos de investigaciones, los primeros correspondientes al estudio del síndrome en alumnos universitarios de las carreras de medicina y enfermería, y la segunda correspondiente a estudiantes de diferentes carreras.

La perspectiva de estudio del burnout de tipo psicosocial es la que se mantiene más vigente y la que ha tenido mayor desarrollo hasta la actualidad (Caballero, Hederich & Palacio, 2010), debido a la cantidad de modelos explicativos que han surgido desde esta perspectiva así como instrumentos y encuestas aplicadas a profesionales de distintas áreas (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

En 1981 Maslach & Jackson y Pines, Aronson & Kafry, generaron dos grandes enfoques conceptuales que predominan en el campo de estudio del burnout desde un enfoque tridimensional y un enfoque unidimensional respectivamente; esta división en la línea de indagación se distingue con Maslach & Jackson, que ubican este síndrome específicamente en profesionistas que tienen contacto con otras personas (Barraza, 2011).

Mientras en una segunda línea de investigación originada por el trabajo de Pines, ubica el síndrome tanto en profesionistas de la salud como en personas que no lo son; quien define al burnout como un “estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés” (Barraza, Ortega & Ortega, 2012).

3.2 Definiciones

Gil-Monte (2003 como se citó en Barraza, 2011), hicieron una distinción entre todas las definiciones existentes en el español y las clasifica en tres grupos:

- Aquellas definiciones que toman como referencia para la denominación en español el término original anglosajón burnout, por ejemplo: síndrome del quemado.
- Las definiciones que toman como referencia el contenido semántico de la palabra o el contenido de la patología, por ejemplo: desgaste profesional, síndrome de cansancio emocional.
- Definiciones en las que se considera que el síndrome de quemarse por el trabajo es sinónimo de estrés laboral por ejemplo: estrés laboral asistencial, estrés profesional.

Maslach & Jackson (1981 como se citó en Rosales & Rosales, 2013), desde una perspectiva social, denominaron al síndrome de burnout como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo objeto de trabajo son otras personas.

Son muchas las definiciones creadas para describir el síndrome de burnout, Caballero, Hederich & Palacio (2010), enlistaron algunas de las definiciones más aceptadas acerca del síndrome de burnout:

- Pines & Kafry (1978 como se citó en Caballero, Hederich & Palacio (2010) definió el burnout “como una experiencia general de agotamiento físico, emocional y actitudinal”.

- Machlowitz (1980 como se citó en Caballero, Hederich & Palacio (2010) lo definió como “un estado de total devoción a su ocupación, por lo que su tiempo es dedicado a servir a este propósito”, que provoca un desequilibrio productivo y, como consecuencia, las reacciones emocionales propias de situaciones estresantes.
- Cherniss (1980 como se citó en Caballero, Hederich & Palacio (2010) lo definió como “cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con trabajos frustrantes o con excesiva demandas”. El mismo autor precisó que es un proceso generado por estrés y tensión en el trabajo y los recursos individuales; es una respuesta emocional a corto plazo, ante un desequilibrio, caracterizado por ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento.

Por otra parte, en la presente investigación se optó por emplear la definición propuesta por Pines, debido a que la evidencia mostrada por Shirom (2006 como se citó en Barraza, 2011), quien al realizar un meta análisis del Maslach Burnout Inventory, observó que el agotamiento emocional es la dimensión que posee una mayor correlación con otras variables, por lo cual el contenido central del burnout se relaciona directamente con la pérdida de energía combinando factores físicos, emocionales y cognitivos.

Así mismo, evitando que la conceptualización del constructo se confunda con algún otro ya existente, Barraza (2011), retomo la definición de Pines, quien define al burnout como “un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo

provocado por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés”; la cual emplea para construir su Escala Unidimensional del Burnout Académico, siendo esta la definición que se retoma en el presenta trabajo y en la cual se sustenta.

A partir de la ampliación de la investigación del síndrome de burnout en el ámbito académico, surgen varias definiciones que describen este fenómeno en estudiantes universitarios, cuya relevancia surge a partir de las diferentes dificultades que afectan su bienestar, satisfacción y desempeño académico (Caballero, González & Palacio, 2015).

Palacio, Caballero, González, Gravini & Contreras (2012), definieron el burnout académico como un estado mental persistente, de carácter negativo, vinculado con las actividades académicas que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional y poca motivación frente a los estudios.

Así mismo, el burnout tanto laboral como académico se puede considerar como una respuesta compleja motivacional, cognitiva, emocional y conductual, resultado de un proceso de estrés crónico que se desarrolla en la interacción entre características del contexto laboral o académico y características del individuo (Caballero, González & Palacio, 2015).

También López-Pozos (2014), refirió que el burnout se caracteriza por un estrés crónico y severo, se traduce en la vivencia que percibe el estudiante frente a las actividades que se relacionan de la interacción de factores que son propios de la institución.

Finalmente Shaufeli, et al., (2002), lo definieron como una respuesta emocional negativa, persistente, relacionada con los estudios, a causa de un profundo cansancio, generando una sensación de no poder más en las tareas como estudiante; una actitud cínica o de distanciamiento con el significado y la utilidad de los estudios que se están realizando; y un sentimiento de incompetencia académica como estudiante.

Se puede observar, que las actividades propias del trabajo, en este caso de los estudiantes repercute directamente en su bienestar, a causa de la prolongada exposición ante situaciones generadoras de estrés (Rosales & Rosales, 2013); de esta manera se puede considerar, que al igual que en las empresas los estudiantes se someten a una enorme cantidad de estrés en las instituciones educativas.

3.3 Epidemiología

Con respecto a la prevalencia del síndrome de burnout académico, Caballero, Hederich & Palacio (2010); afirmaron que 45% de los estudiantes de los últimos años de tres facultades de medicina de la clínica de Minnesota presentan el síndrome; y señalan que 56.9% de los estudiantes de posgrado de la salud pública de la Universidad de Guadalajara presentan burnout, según los investigadores el síndrome se distribuyó de acuerdo a la carrera de la siguiente manera: el 34%, estudiantes de Derecho; 13%, de Psicología; 13% de Administración, 10%, de Comercio; 9% de Contaduría Pública; 8%, de Relaciones

Internacionales; 6%, de Sistemas de información; 3%, de Turismo y 2%, de Comunicación.

En el caso particular de estudiantes de psicología, Caballero, Abello & Palacio (2007), en su estudio observaron la presencia del síndrome en el 41.6% de los estudiantes de psicología, distribuidos entre niveles alto y medio, lo que sugiere según los autores que los alumnos experimentan la sensación de no poder dar más de sí mismo y una actitud cínica sobre el valor y sentido del trabajo.

Respecto a estudio realizados en México, Juárez-García, Idrovo, Camacho-Ávila & Placencia-Reyes (2014), refirieron que en el estudio de Alcalá, Ocaña, Rivera & Almanza (2010 como se citó en Juárez-García et al., 2014), realizado en el D.F. con alumnos de medicina militar, observaron que el 19.5% padecían el síndrome.

Así mismo, Barraza, Carrasco & Arreola (2009), reportaron en una población de estudiantes de nivel superior niveles leves de burnout en estudiantes de la Escuela de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del estado de Durango.

En estudios posteriores Barraza, Ortega & Ortega (2012), en una muestra de alumnos del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo-Español y del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango señalan la presencia de niveles leves en todos los alumnos.

Así mismo, Barraza, Malo & Rodríguez (2012), en un estudio comparativo entre alumnos de nivel superior de la Facultad de Medicina de Colombia y alumnos de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón, México, los autores observaron niveles leves de burnout en los alumnos de ambas facultades, identificando diferencias significativas donde los estudiantes mexicanos presentan mayores niveles de burnout académico.

3.4 Instituciones como organizaciones

La actividad del estudiante dentro de la institución educativa, implicaría algo similar a un trabajo, como describieron Grint (1991 como se citó en Caballero, Bresó & González, 2015), el trabajo no se puede distinguir como un conjunto de actividades específicas relativas a un contexto, debido a que su carácter social lo mantiene siempre presente pero no es estable.

Por su parte, Peiró (1989 como se citó en Caballero, Bresó & González, 2015), describió el concepto de trabajo de otra forma, afirmando que es “el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, de carácter productivo y creativo, que mediante el uso de técnicas, instrumentos, materiales o informaciones disponibles, permite obtener, producir o prestar ciertos bienes, productos o servicios”.

Posteriormente el mismo autor añade a su descripción componentes esenciales que comparan la actividad académica con la laboral; en dicha actividad, la persona aporta energía, habilidades, conocimientos, y diversos

recursos, mediante esto obtiene algún tipo de compensación material, psicológica y/o social (Caballero, Bresó & González, 2015).

A pesar de no percibir un salario como consecuencia de su actividad, 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 y premios (Rosales & Rosales, 2013).

De esta manera, los estudiantes como cualquier profesional se ven en la necesidad de mantener un rendimiento, así como cumplir con metas, logros u objetivos (Caballero, Abello & Palacio, 2007); también como cualquier profesión los estudiantes se enfrentan a presiones y sobrecargas propias de su actividad (Rosales & Rosales, 2013).

El trabajo de los estudiantes consiste en aprender y desarrollar competencias de relevancia personal y social, con el fin de generar bienes, productos o servicios para otros individuos, con lo cual se percibiría compensación o incentivos económicos (Caballero, Bresó & González, 2015).

Se debe señalar que al igual que los trabajadores formales, los estudiantes universitarios pueden llegar a encontrarse en condiciones de padecer riesgos y daños psicosociales ante estresores y demandas excesivas o inapropiadas, como aquellos derivados del contexto organizacional universitario y de la falta de recursos personales favorables para afrontar dichas demandas (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005).

Contemplando este contexto, se podría suponer que el burnout académico corresponde a las interacciones del desempeño y la tensión que presentan los estudiantes, así como la relación del proceso de aprendizaje y de enseñanza que de alguna forma afecta la calidad de vida durante sus estudios (López-Pozos, 2014).

Por su parte Caballero, Hederich & Palacio (2010), delimitaron el síndrome de burnout académico diferenciándolo del ámbito organizacional afirmando que:

- El estudiante en la universidad es un cliente, lo cual hace de esta una relación completamente diferente a la que tiene un trabajador con su organización debido a que la relación no depende de recibir un salario.
- Los estudiantes se encuentran en un momento muy particular de desarrollo en el cual cuentan con estrategias de afrontamiento del estrés diferentes debido a que la percepción de responsabilidades está determinada por la influencia de los familiares, aspectos biológicos y amigos a diferencia de un trabajador que se encuentra en otra etapa de su vida con un rol adulto ya definido.
- El burnout académico depende de la relación entre el desempeño y la tensión que percibe el estudiante a causa de múltiples factores como lo es el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.5 Características del burnout académico

El síndrome de burnout se distingue, principalmente por ser una respuesta compleja que incluye factores motivacionales, cognitivas, emocionales y conductual, resultado de un proceso de estrés crónico, que se desarrollan en la interacción entre características del contexto laboral o académico y características del individuo (Caballero, González & Palacio, 2015).

Las principales características que distinguen a este síndrome de otros trastornos como la depresión y la ansiedad son: el agotamiento físico y mental, actitud indiferente frente a las actividades y compromisos laborales o académicos; así como la percepción de baja autoeficacia (Caballero, Bresó & González, 2015).

Así mismo, como refirieron Shaufeli et al., (2002), el burnout en estudiantes es una respuesta emocional negativa, caracterizada por la sensación de cansancio e ineficiente para realizar las tareas o actividades escolares, así como una actitud de indiferencia con el significado de los estudios y su satisfacción con los mismos.

De esta forma y desde una perspectiva unidimensional, inspirada en la definición de Pines et al., (1981 como se citó en Rosales & Rosales, 2013), se puede entender al síndrome de burnout como “un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadores de estrés”.

Por otra parte se puede diferenciar al burnout de otros constructos:

- Estrés general: en el diagnóstico diferencial entre el estrés general y el síndrome de burnout se plantea que el primero es un proceso psicológico que conlleva efectos positivos y negativos, mientras que el burnout solo hace referencia a efectos negativos para el sujeto y su entorno; Así también, es evidente que el estrés general se puede experimentar en todos los ámbitos posibles del ser humano a diferencia del síndrome de burnout que es un síndrome exclusivo del contexto laboral (Rosales & Rosales 2013).
- Fatiga física: Para diferenciar a la fatiga física del síndrome de burnout se considera el proceso de recuperación , ya que el burnout se caracteriza por una recuperación lenta y acompañada de sentimientos profundos de fracaso, mientras que en la fatiga física la recuperación es más rápida y puede estar acompañada de sentimientos profundos de fracaso, mientras, que en la fatiga física la recuperación es más rápida y puede estar acompañada de sentimientos de realización personal y a veces de éxito (Caballero, Bresó & González, 2015).
- Depresión: este constructo es definido como “un estado del ánimo transitorio o estable, caracterizado por tristeza, pérdida de interés o placer durante la mayor parte del día”, en sus características se incluye el bajo afecto positivo, desesperanza, pérdida del interés, apatía, ideación suicida, baja activación simpática, alteraciones del sueño, apetito y sentimiento de inutilidad (Caballero, Bresó & González, 2015).

- **Ansiedad:** es definida como “un estado de reacción emocional que consiste en sentimiento de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, acompañado de activación o descarga del sistema nervioso autónomo”, las características fundamentales de la ansiedad son la hiperactividad fisiológica, evidenciada por miedo, pánico, nerviosismo, evitación, inestabilidad, alta activación simpática, tensión muscular, hipervigilancia, percepción de amenaza (Caballero, Bresó & González, 2015).

3.6 Sintomatología

Las manifestaciones más comunes del burnout en estudiantes según Rosales & Rosales (2013) son:

- Agotamiento físico y mental
- Abandono de los estudios
- Disminución del rendimiento académico

De esta manera, los mismos autores dividen estas manifestaciones en tres grupos fundamentales:

- **Psicosomáticas:** Alteraciones cardiovasculares (taquicardia, HTA), fatiga crónica, cefaleas, alteraciones gastrointestinales, dolores abdominales y musculares, alteraciones respiratorias y del sueño, alteraciones dermatológicas y menstruales.
- **Conductuales:** Abuso de fármacos, alcohol y tabaco, ausentismo a clases, malas conductas alimentarias, incapacidad de relajarse.

- Emocionales: Impaciencia, deseos de abandonar los estudios, irritabilidad, dificultad para concentrarse debido a la ansiedad experimentada, depresión, baja autoestima, falta de motivación.

Caballero, Hederich & Palacio (2010), señalaron que el burnout es considerado como una causa de disfunción mental, en la medida que precipita efectos negativos, de esta forma los mismos autores afirman que se pueden observar diversidad de síntomas que son acompañados de reacciones fisiológicas, comportamentales y cambios en los estados psicológicos, con consecuencias o alteraciones más o menos permanentes sobre la salud.

Caballero, Hederich & Palacio (2010), destacaron los siguientes síntomas del burnout académico:

- Síntomas emocionales: indefensión, sentimientos de fracaso, desesperanza, irritabilidad, desilusión, pesimismo, hostilidad, falta de tolerancia y supresión de síntomas.
- Síntomas cognitivos: desaparición de expectativas, modificación de autoconcepto, desorientación cognitiva, distracción, cinismo, pérdida de la autoestima, del significado, de los valores y de la creatividad.
- Síntomas conductuales: evitación de responsabilidad, ausentismo e intención de abandonar las responsabilidades, desvalorización, autosabotaje, desvalorización del propio trabajo, conductas inadaptativas, desorganización, sobre implicación, evitación de decisiones, aumento del consumo de cafeína, alcohol, tabaco y drogas.

- Síntomas sociales: aislamiento, evitación de contacto y profesional, conflictos interpersonales, malhumor, formación de grupos críticos.
- Síntomas en la salud física: cefaleas, síntomas osteomusculares, especialmente dorsales, quejas psicósomáticas, pérdida del apetito, cambio de peso corporal, dificultades sexuales, problemas del sueño, fatiga crónica, enfermedades cardiovasculares, alteraciones gastrointestinales.

A pesar que son evidentes las consecuencias negativas del síndrome de burnout, existe aún controversia respecto a la clasificación del síndrome y distinción de un cuadro clínico específico, radicando en parte el problema, en las posturas donde algunos lo equiparan con otras entidades patológicas y otros son más difusos en sus descripciones (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

3.7 Causas y consecuencias

En el caso particular de estudiantes de nivel superior, existen múltiples factores que pueden ser causales del burnout académico entre ellos Rosales & Rosales (2013), enlistaron las altas exigencias planteadas, las dificultades que se afrontan aun con la ayuda institucional, la condición física y los estados de salud, estilos de vida, características de personalidad y las motivaciones o razones por las que se realizan los estudios.

Se puede añadir a esta lista de factores aquellos que son propios de la institución u organización y del individuo, debido a las demandas de la institución y por la percepción de ineficacia y por el fracaso de las estrategias de afrontamiento del individuo frente a los eventos estresantes (Caballero, Bresó & González, 2015).

Por su parte Salanova, et al., (2005), dentro del contexto de probables factores que propician el burnout académico, distinguieron entre variables consideradas obstáculos, a aquellas del contexto académico que dificultan el desempeño del estudiante y facilitadores o factores del contexto académico que posibilitan el buen funcionamiento y ayudan a mitigar los obstáculos; destacando como principales obstáculos el realizar o dejar demasiadas tareas, los horarios de clase muy cargados y muchos créditos en el programa de estudio.

Dentro de las probables consecuencias de padecer burnout se pueden observar consecuencias familiares, personales y laborales; a pesar de haber gran discrepancia entre los autores de las consecuencias principales se destaca dentro de las consecuencias personales, los problemas del sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza y el aumento de enfermedades virales y respiratorias (Rosales & Rosales, 2013).

3.8 Influencia de las variables sociodemográficas

Diversos autores han descrito la relación del síndrome de burnout con otras variables, distinguiendo algunas como facilitadores del buen funcionamiento académico u obstáculos del desempeño de los estudiantes, siendo que estos factores se encuentran presentes tanto en el contexto académico como en el ámbito personal (Salanova, et al. 2005).

Caballero, Hederich & Palacio (2010), hicieron una categorización de las distintas variables asociadas al burnout, agrupándolas en tres tipos, las cuales son:

- Variables del contexto académico: 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) Administrativos que no ofrecen 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 realizados.

- Contexto ambiental y/o social. 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; f) Poco apoyo social de la familia y amigos; g) Falta de recursos económicos; h) Ausencia de ofertas en el mercado laboral.
- Variables intrapersonales. a) Sexo: las mujeres presentan el síndrome con mayor frecuencia; b) Rutina, ausencia de novedad en las actividades cotidianas; c) Dificultad en la planificación del tiempo; d) Ansiedad ante los exámenes; e) Baja autoeficacia; f) Rasgos de personalidad (ansiedad de rasgo, rigidez); g) Bajas competencias básicas, sociales y/o cognitivas; h) Altas expectativas de éxito en los estudios; i) Baja motivación hacia los estudios; y j) Insatisfacción frente a los estudios.

Respecto a los obstáculos del desempeño, Caballero, Bresó & González (2015), observaron relaciones positivas con el burnout, entre las variables correspondientes a ciertas características del trabajo como estudiante, como lo son la sobrecarga de materias y las altas exigencias académicas, así como con la gran mayoría de las variables del contexto académico.

Los mismos autores añaden que el tipo de profesión o carrera que se cursa influye, debido a que el síndrome se presenta más frecuentemente en algunas de

ellas, Martínez & Salanova (2003), refirieron que estas diferencias puede hallarse en las características diferenciales de los planes de estudios, la facilidad de acceso a las titulaciones y otros factores académicos como el nivel de exigencias, sistemas de evaluación, recursos académicos, apoyo, etc.

Por último, Caballero (2012 como se citó en Caballero, González & Palacio, 2015), refieren dentro de las variables predictoras o de riesgo del burnout en estudiantes universitario son:

- El sexo, siendo las mujeres quienes se perciben más eficaces y los hombres puntúan más alto en cinismo.
- Las características de personalidad como ansiedad de rasgo, rigidez, perfeccionismo, y baja autoeficacia.
- Las variables que median el desempeño académico del estudiante como los déficits aptitudinales, hábitos y estrategias de estudio.
- La ansiedad ante los exámenes, las deficientes habilidades sociales y cognitivas, las expectativas de éxito en los estudios y la baja motivación o satisfacción con los estudios.

Otras variables vinculadas al burnout son el promedio, Caballero, Abello & Palacio (2007), describieron que el promedio académico se correlacionó negativamente con una de las dimensiones del burnout, el cinismo; también el promedio correlaciona positivamente con vigor, absorción, dimensión del engagement y también se observa una relación positiva con la satisfacción frente a los estudios.

Así mismo, Caballero, Abello & Palacio (2006); y Caballero, Hederich & García (2015), observaron resultados similares con la variable trabajo, señalando que aquellos alumnos que trabajan, tienden a presentar una mayor percepción de autoeficacia y engagement y así mismo niveles más reducidos de burnout académico.

3.9 Relación del síndrome de burnout, engagement y autoeficacia

La relaciones entre las variables que fundamentan el presente trabajo, ha sido expuesta por varios autores, la variable fundamental e incluso predictora del burnout y así mismo un agente mediador es la autoeficacia (Caballero, Abello & Palacio 2007).

La autoeficacia entendida desde la teoría social cognitiva, influye en la elección de actividades, en las conductas, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales; determina el esfuerzo que invierten las personas en una actividad, como también lo perseverantes que serán los individuos frente a los obstáculos, permitiendo que el sujeto sea el productor de su propio futuro y no un simple predictor (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

El papel trascendente de la autoeficacia, se observó en la relación de la autoeficacia con el burnout y el engagement en estudiantes universitarios, donde un mayor éxito académico pasado y una alta autoeficacia eran buenos predictores de un mayor engagement académico, mientras que unas altas creencias de

ineficacia predecían la aparición de burnout académico (Caballero, Bresó & González, 2015).

Esto se puede explicar, debido a que los altos niveles de autoeficacia disminuyen la experiencia ante el estrés, al favorecer un 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 que se llevan a cabo las actividades académicas (Caballero, González & Palacio, 2015).

De esta forma la baja autoeficacia incrementa la valoración estresante de los eventos amenazantes, dedicando menor esfuerzo y dedicación para superarlos (Salanova, et al. 2005); con este referente y desde la perspectiva de algunos modelos y teorías se señala que el burnout se desarrolla a partir de sentimientos de ineficacia o crisis de autoeficacia (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

La relación entre engagement y burnout ha sido evidenciada desde la elaboración del constructo engagement, que es el opuesto teórico directo del burnout; Shaufeli & Bakker (2004) señalaron que burnout y engagement se relacionan negativamente, tal afirmación es apoyada por Maslach, Shaufeli & Leiter (2001), quienes definieron al burnout como una erosión del engagement, considerando a ambos como constructos opuestos.

De esta manera el engagement definido como un estado psicológico positivo caracterizado por el vigor, dedicación y absorción (Salanova et al., 2005), se deriva de niveles elevados de autoeficacia y el burnout surge de una crisis de

autoeficacia; la relación de ambas variables con la autoeficacia queda evidenciada donde ambos constructos el engagement y burnout son consecuencias de los niveles de autoeficacia que perciben los individuos (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

Finalmente Salanova, et al., (2005), reportan evidencia empírica de la relación del burnout y engagement con la autoeficacia, describiendo dos modelos explicativo, el primero modelo de espiral positivo hacia arriba, hace referencia a la relación del mayor éxito pasado, mayor autoeficacia que se correlacionan positivamente con el engagement; y el segundo modelo del espiral negativo hacia abajo; que dado por la relación de la autoeficacia negativa correlaciona positivamente con el burnout y negativamente con la autoeficacia en el éxito futuro.

Capítulo 4

Metodología

4.1 Planteamiento de problema

En la actualidad las instituciones de educación superior suelen ser lugares sumamente estresantes (Barraza, Carrasco & Arreola, 2009); como consecuencia en los universitarios se pueden observar a causa del estrés una disminución en su rendimiento académico.

Por tal razón Salanova et al., (2005), mencionaron que es necesario investigar los obstáculos y facilitadores del aprendizaje; ambos influyen en la calidad del aprendizaje; así mismo, Caballero, Hederich & Palacio (2010), describen que entre estas dos variables se incluyen las variables interpersonales, el contexto social y el contexto académico; las cuales repercuten directamente en el bienestar de los individuos, favoreciendo la aparición del burnout o del engagement.

Otro obstáculo del aprendizaje es el síndrome de burnout académico, definido como una respuesta compleja (motivacional, cognitiva, emocional y conductual) resultado de un proceso de estrés crónico (Caballero, González & Palacio, 2015).

Este fenómeno se vuelve cada vez más común, por lo que resulta importante indagar aquellas variables sociodemográficas que influyen en la aparición de este síndrome (edad, sexo, semestre y promedio), de igual forma

conviene investigar la relación con el nivel de engagement y autoeficacia académica que perciben los universitarios.

La época actual se encuentra invadida de retos profesionales, que conducen a los individuos a un estado de estrés constante, el cual repercute en su salud directamente; mermando su desempeño tanto en el ámbito académico como laboral generando múltiples alteraciones en su salud física y mental (Salanova et al., 2005).

Por todo lo descrito anteriormente, el propósito de esta investigación es determinar si existe una correlación estadísticamente significativa entre el síndrome de burnout, autoeficacia, engagement académico y los obstaculizadores y facilitadores del aprendizaje; así como identificar que variables sociodemográficas influyen en la aparición del síndrome de burnout.

4.2 Justificación

El estudio del síndrome de burnout académico en estudiantes de nivel licenciatura es relativamente nuevo en México; Barraza, Carrasco & Arreola (2009), realizan una investigación desde un modelo unidimensional del burnout, propuesto por Pines et al. (1981 como se citó en Barraza, 2011); el cual propone investigar este síndrome centrándose en solo una de las dimensiones (agotamiento emocional) definidas por Maslach (1982 como se citó en Uribe, Patlán & García 2014); debido a que es esta dimensión aquella que muestra mayor carga factorial en los análisis estadísticos (Barraza, 2011).

La presente investigación empleó la perspectiva unidimensional del burnout propuesto por Pines et al. (1981 en Barraza, 2011), debido a la escasez de investigación desde esta perspectiva, Barraza (2011) quien realizó la validación de la Escala Unidimensional del Burnout Académico, permitiendo toda una nueva serie de investigaciones desde un modelo unidimensional debido a que la mayoría de las investigaciones se restringen al modelo tridimensional.

Ante lo cual se pretende brindar nueva información con la presente investigación, contribuyendo así al conocimiento del estudio unidimensional del burnout académico y describiendo resultados relevantes derivados del empleo de la Escala Unidimensional del Burnout Académico que permiten estimar la confiabilidad del instrumento en el estudio de este importante fenómeno.

Así mismo, el estudio de la relación entre el engagement, burnout y autoeficacia académica se ha restringido en muchas ocasiones a la perspectiva tridimensional del burnout; a diferencia de la presente investigación en la cual la EUBA de Barraza (2010) permite llevar a cabo la medición del burnout académico de una forma completamente diferente, arrojando resultados en los cuales se hace una lectura diferente de las causas y consecuencias del burnout.

Por su parte Barraza, Malo & Rodríguez (2012), observaron que en la población de estudiantes la presencia del síndrome de burnout académico es del 39%, utilizando como marco conceptual el modelo unidimensional del síndrome de burnout académico.

En un estudio anterior Barraza, Carrasco & Arreola (2009), identificaron que en estudiantes de nivel superior, todos presentaban niveles leves de burnout académico, evidenciando la importancia de una investigación más extensa respecto a este síndrome en estudiantes universitarios.

Por otra parte, existen factores que influyen a los estudiantes en su bienestar y desempeño académico, como son los obstáculos y facilitadores del aprendizaje, estos factores determinan condiciones favorables o no en el contexto académico, social e interpersonal de los estudiantes (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

De esta manera determinar aquellos variables cuya influencia es significativa en los estudiantes, es crucial para poder generar plan de intervención y prevención, aunado al desconocimiento de la presencia del burnout en estudiantes de carreras diferentes a aquellas que proporcionan servicios de salud.

Las variables que influyen en el bienestar de los estudiantes son múltiples, Salanova, Bresó & Shaufeli (2005), construyeron con un modelo en el cual, la autoeficacia se relaciona con el engagement y el burnout y a su vez con el éxito académico, de esta manera describen la forma como una alta percepción de autoeficacia propicia la aparición del engagement académico y del mismo modo, una baja percepción de autoeficacia propicia la aparición del burnout académico.

De esta manera, describir las variables que se relacionan positivamente con el desempeño de los estudiantes es igualmente importante, el engagement y

autoeficacia académica son aquellos factores que afectan positivamente a los estudiantes.

Como mencionan Salanova, Bresó & Schaufeli (2005 como se citó en Caballero, Hederich & Palacio, 2010), el mayor éxito académico y la mayor autoeficacia predicen positivamente el engagement así como las creencias de ineficacia prevén la aparición del síndrome de burnout (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

Así mismo, Martínez & Márquez (2005), mencionan que en un estudio realizado a 1988 estudiantes de Portugal, se observaron diferencias significativas con el síndrome de burnout y variables sociodemográficas, en el mismo estudio señalan a este síndrome como predictor del desempeño, las expectativas de éxito y la tendencia al abandono.

Esta información expuesta por Barraza, Carrasco & Arreola (2009); Barraza, Malo & Rodríguez (2012) y Salanova, Bresó & Schaufeli (2005); refleja la importancia del estudio del síndrome de burnout académico así como las variables que influyen en su aparición y aquellas que la evitan.

4.3 Pregunta de investigación

¿Existe una correlación estadísticamente significativa entre la autoeficacia, el engagement, los obstáculos y facilitadores del aprendizaje, y el burnout académico, el cual presenta diferencias significativas al considerar las variables sociodemográficas?

4.4 Objetivo general

Describir si existe una correlación estadísticamente significativa entre la percepción de autoeficacia, el nivel de engagement, los obstáculos y facilitadores del aprendizaje, y el síndrome de burnout.

4.5 Objetivo específico

Especificar si existe la presencia del síndrome de burnout, engagement y autoeficacia académica en los estudiantes universitarios.

Describir cuáles son las variables sociodemográficas que se relacionan con el síndrome de burnout.

Describir las correlaciones significativas entre el engagement, la autoeficacia, el burnout académico y los obstáculos y facilitadores del aprendizaje

4.6 Hipótesis

H1: La autoeficacia académica tiene una correlación estadísticamente significativa con el síndrome de burnout y engagement académico.

HO: La autoeficacia académica no tiene una correlación estadísticamente significativa con el síndrome de burnout y engagement académico.

H2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el síndrome de burnout y las variables sociodemográficas (edad, semestre, promedio, sexo, turno y área de estudio).

HO: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el síndrome de burnout y las variables sociodemográficas (edad, semestre, promedio, sexo, turno y área de estudio).

H3: Existe una correlación estadísticamente significativa entre los obstáculos y facilitadores del aprendizaje y el síndrome de burnout, la autoeficacia y el engagement académico.

H3: No existe una correlación estadísticamente significativa entre los obstáculos y facilitadores del aprendizaje y el síndrome de burnout, la autoeficacia y el engagement académico

4.7 Variables

4.7.1 Definición conceptual

Engagement académico: Estado psicológico caracterizado por vigor, dedicación y absorción frente a los estudios (Schaufeli, et al., 2002).

Autoeficacia académica: Creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros (Bandura, 1997).

Síndrome de burnout académico: Estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo provocado por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés (Barraza, 2011).

Obstáculos y facilitadores del aprendizaje: Un obstáculo es un factor de la institución que expresa, en negativo, una limitante para que el sujeto pueda llevar adecuadamente el cumplimiento de sus actividades académicas; este factor, al convertirlo en positivo, se transforma en un facilitador (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

Semestre: Número del periodo semestral cursado en el plan de estudios de la licenciatura.

Sexo: De acuerdo a la características físicas y biológicas, clasificación de masculino o femenino (Sánchez, s.f.).

Edad: El número de años transcurridos desde el nacimiento hasta la fecha de la aplicación de los inventarios (Sánchez, s.f.).

Promedio escolar: Calificación promedio acumulada durante los semestres cursados (Sánchez, s.f.).

Área de estudio: Área de la psicología cursada por el estudiante.

Turno: Horario en el cual el estudiante realiza sus actividades académicas.

4.7.2 Definición operacional

Engagement académico: Calificación obtenida en el Utrecht Work Engagement Scale (UWES).

Autoeficacia académica: Puntaje obtenido en el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica.

Síndrome de burnout académico: Puntuación obtenida en la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil.

Obstáculos y facilitadores del aprendizaje: Respuestas brindadas por los estudiantes en un cuestionario autorreferente, de elaboración propia incluida al final de los inventarios.

Semestre: Semestre que cursa el participante y reporta en el cuestionario.

Sexo: Indicado por el participante en el cuestionario distinguiéndolo como hombre o mujer.

Edad: Número de años transcurridos desde el nacimiento hasta el momento de la aplicación.

Promedio escolar: Calificación promedio señalada por el participante.

Área de estudio: Área de la psicología cursada por el estudiante.

Turno: Horario en el cual el estudiante realiza sus actividades académicas.

4.8 Tipo de estudio y diseño de investigación

La investigación fue de tipo no experimental con un alcance descriptivo y diseño transversal ex post facto.

4.9 Instrumentos

Variable	Instrumento	Confiabilidad	Autor(es)	Dimensiones	Definiciones	Ítems
Burnout	Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil	Alfa de Cronbach de 0.91	Barraza (2011)	Indicadores compórtame-ntales	Visión horizontal o extendida del burnout, caracterizada por manifestarse a través de varios indicadores de carácter transitorio o momentáneo que afirman su presencia. Barraza (2011).	1,2,3,4,5,7,9, 11,14,y 15
				Indicadores actitudinales	Visión vertical o de profundidad del burnout, en tanto reflejan actitudes formadas más a largo plazo y no son producto de una situación momentánea. Barraza (2011).	6,8,10,12 y13
Engagement	Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S9)	Alfa de cronbach de 0.93	Demerouti, Bakker, Janssen & Schaufeli (2001)	Vigor	Altos niveles de energía y resistencia mental para desempeñar una labor específica. Parra & Pérez (2010).	1,2 y 5
				Dedicación	Alto nivel de implicación. Parra & Pérez (2010).	3,4 y7
				Absorción	Alto estado de concentración e inmersión en la tarea. Parra & Pérez (2010).	6,8 y 9
Autoeficacia	Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica	Alfa de Cronbach de 0.93	Barraza (2010)	Output	Salida de la información o producción académica que refleja un aprendizaje. Barraza (2010).	3, 4,5,6 9,17,19 y 20
				Input	Entrada de la información o insumos para el aprendizaje. Barraza (2010).	10,12,13,14, 15 y 18
				Retroalimen-tación	Procesos de interacción subyacentes al aprendizaje. Barraza (2010).	1,2,7,8,11,16

4.10 Muestra

La muestra fue no probabilística por cuotas conformada por 172 estudiantes universitarios que cursaban la licenciatura en psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de los cuales 86 estudiantes fueron del segundo semestre y 86 estudiantes del octavo semestre de la licenciatura. Fueron excluidos de la muestra aquellos participantes que no pertenecían a la licenciatura en psicología, que cursaban un semestre diferente al segundo u octavo, los que tenían turno mixto y aquellos participantes que omitieron contestar uno o más ítems de los cuestionarios.

4.11 Procedimiento

Se acudió a las instalaciones de la universidad para llevar a cabo la aplicación de los inventarios, informando a los estudiantes del propósito de la investigación y garantizando la confidencialidad y anonimato de la información proporcionada.

4.12 Análisis estadísticos

En primera instancia se emplearon pruebas de normalidad para determinar si existía una distribución normal en la muestra, mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov y posteriormente se llevó a cabo el análisis de los datos utilizando la prueba Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, para medir diferencias entre los

grupos de estudiantes y entre las variables sociodemográficas como lo son edad, sexo, promedio, turno, área de estudio y semestre que cursan.

Para la medición de correlaciones se empleó el coeficiente de correlación de spearman, para identificar las correlaciones que existen entre las variables burnout, autoeficacia, engagement académico y los obstáculos y facilitadores del aprendizaje; empleando la versión 20 de programa de análisis estadísticos SPSS para el análisis de los datos.

Capítulo 5

Resultados

En este capítulo se detallan los resultados obtenidos en la investigación realizada, con el propósito de saber si fueron cumplidos los objetivos planteados con anterioridad.

5.1 Estadística descriptiva

En el siguiente apartado se presentan las características sociodemográficas de la muestra con la que realizó esta investigación.

Sexo:

A través de los análisis realizados se observó en la muestra de 172 alumnos, un 27.3 % (47) corresponde al sexo masculino, y el 72.7% (125) representa al sexo femenino. (Ver figura 1).

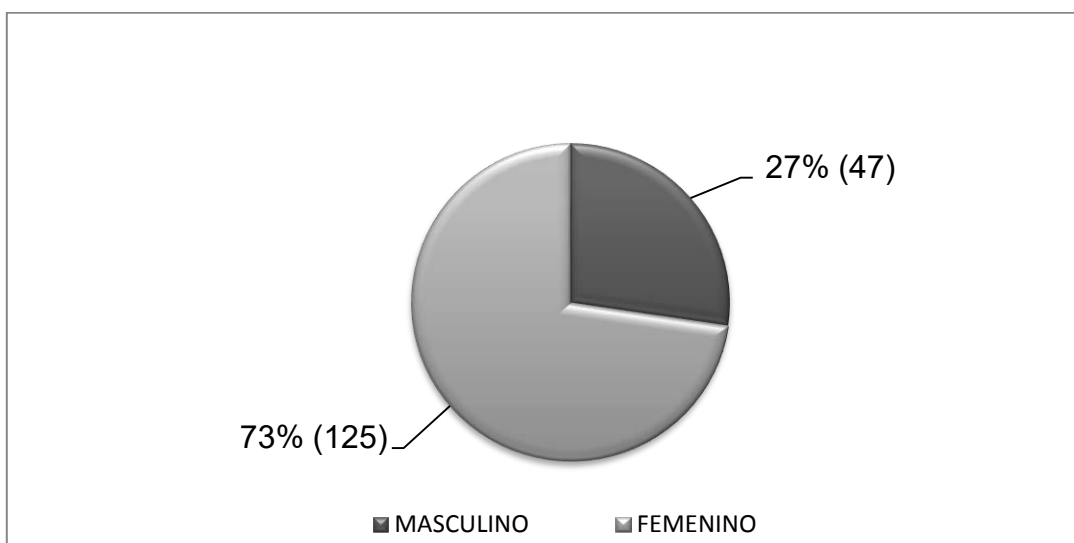


Figura 1. Distribución de la muestra de estudiantes por sexo.

Turno:

En los resultados se encontró que el turno de los 172 alumnos que conformaban la muestra, 59 pertenecían al turno matutino representando un 34.3% de la muestra y 113 cursaban el turno vespertino los cuales representan un 65.7% de la muestra total (ver figura 2).

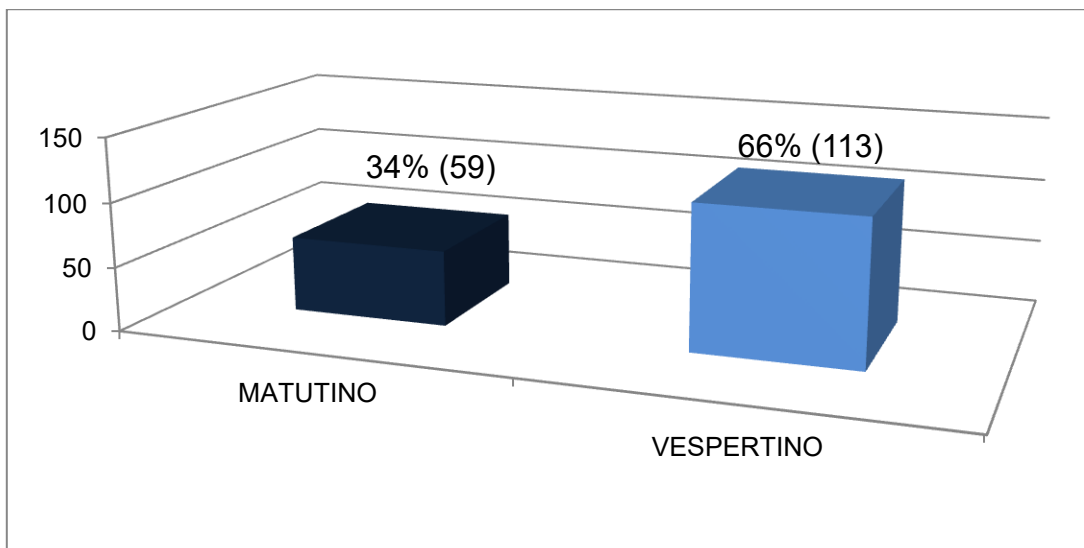


Figura 2. Frecuencia del turno que cursan los estudiantes.

Semestre:

El 50% (86) de la composición de la muestra es de alumnos que cursaban el segundo semestre de la licenciatura en psicología y el 50% (86) del total de la muestra se compone de alumnos de la licenciatura en psicología que cursaban el octavo semestre (ver figura 3).

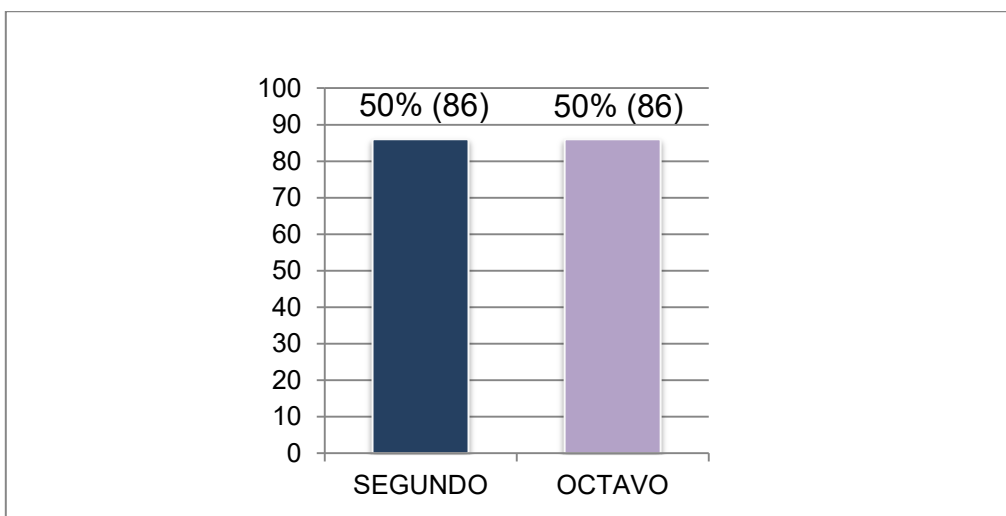


Figura 3. Distribución de los estudiantes por semestre.

Área:

Esta variable se distribuyó en cuatro áreas, educativa 28.57% (16), clínica 25% (14), social 23.21% (13) y laboral 23.21% (13) (ver figura 4).

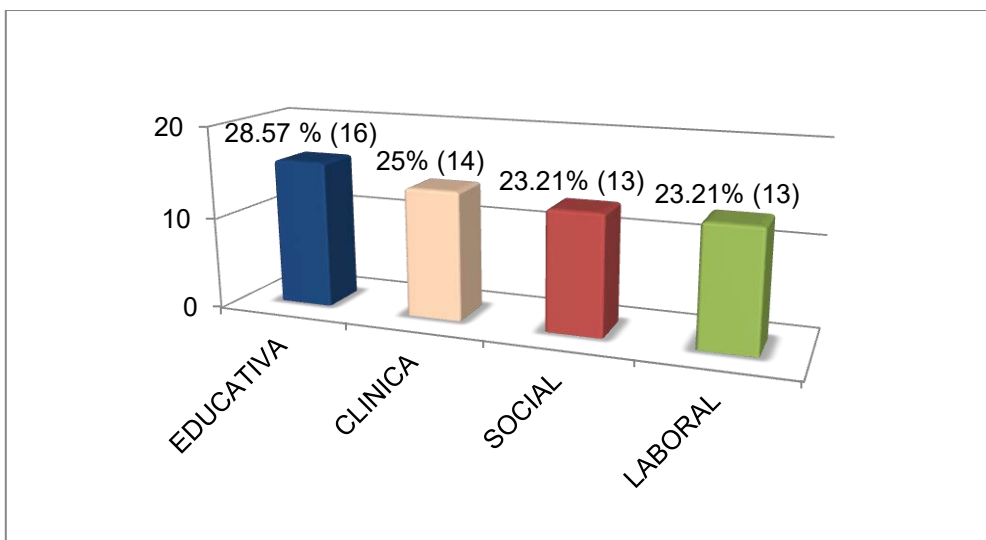


Figura 4. Distribución de los alumnos de octavo semestre por área.

Edad:

La variable se distribuye en cinco grupos, alumnos que tiene 18 años o menos (36); entre 19 y 20 años (46); entre 21 y 22 años (52); entre 23 y 24 años (26); y aquellos que tiene 25 años o más (12) (ver figura 5).

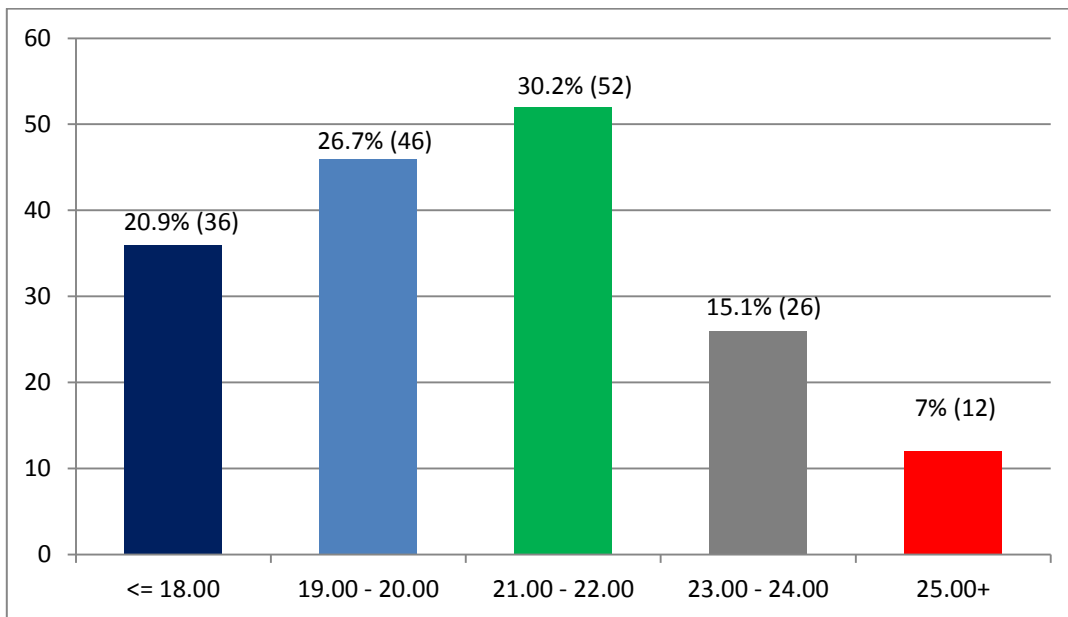


Figura 5. Distribución de las edades de la muestra.

Promedio:

El promedio escolar de los integrantes de la muestra se divide en 9 rangos, aquellos que tiene un promedio de 7.10 a 8.30 (19), 8.31 a 8.50 (21), 8.51 a 8.73 (12), 8.74 a 8.90 (20), 8.91 a 9.14 (31), 9.15 a 9.20 (17), 9.21 a 9.48 (17), 9.49 a 9.57 (16) y de 9.58 en adelante (17) (ver figura 6).

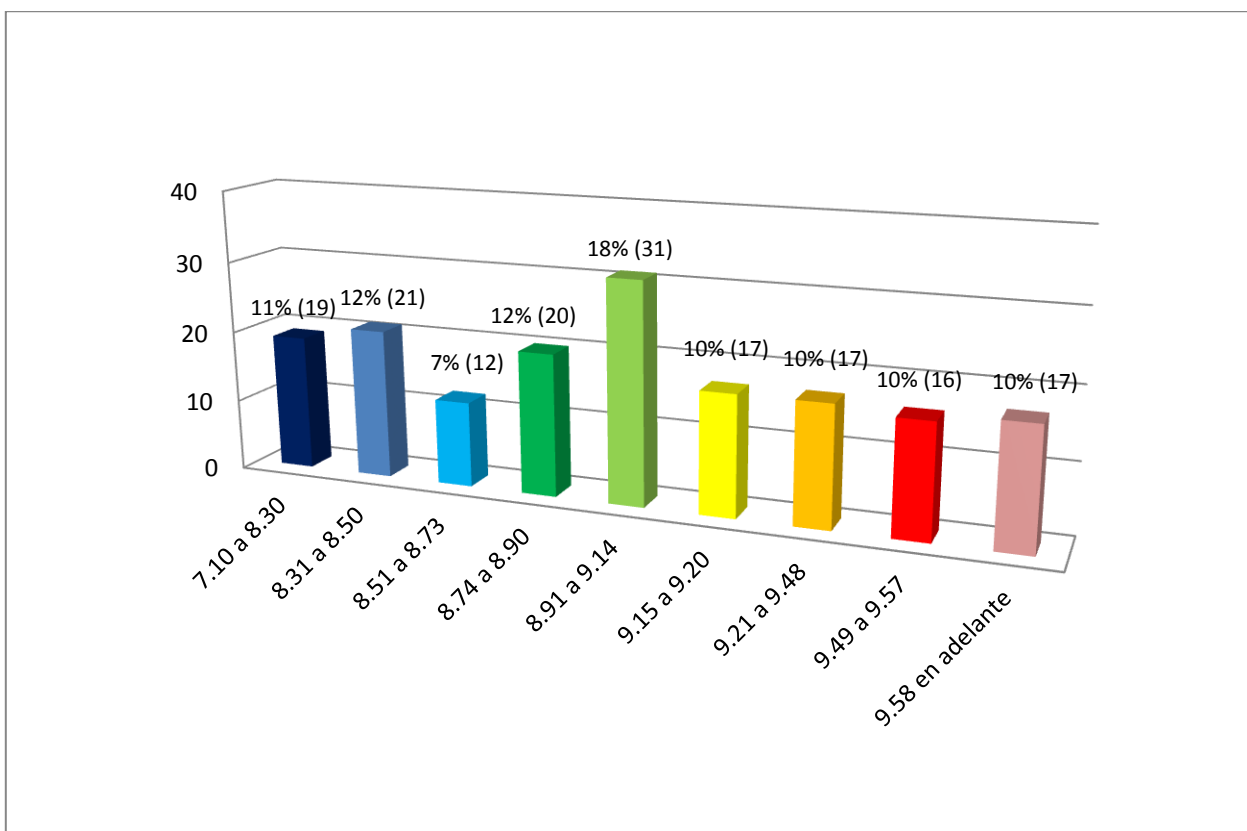


Figura 6. Distribución del promedio de los alumnos de la muestra.

5.2 Confiabilidad de los instrumentos

En este apartado se describe detalladamente la confiabilidad interna de los instrumentos.

5.2.1 Confiabilidad de la Escala Unidimensional del Burnout Académico de Barraza (2011).

La Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil de Barraza (2011), se compone de dos dimensiones y 15 reactivos (ver tabla 1).

Tabla 1

Consistencia interna de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil.

Factores	No. de reactivos	Alfa de Cronbach obtenida por Barraza (2011)	Alfa de Cronbach
Indicadores Comportamentales	10	.87	.808
Indicadores Actitudinales	5	.79	.825
Confiabilidad EUBA	15	.91	.878

El valor observado representa la alta confiabilidad del instrumento que corresponde con los estudios realizados por Barraza (2011).

5.2.2 Confiabilidad del Utrecht Work Engagement Scale de Demerouti, Bakker, Janssen & Schaufeli (2001).

El Utrech Work Engagement Scale de Demerouti et al., (2001), se compone de tres dimensiones y en su versión abreviada para estudiantes contiene 9 reactivos (ver tabla 2).

Tabla 2

Consistencia interna de la Utrech Work Engagement Scale.

Factores	No. de reactivos	Alfa de Cronbach obtenida por Demerouti et al. (2001)	Alfa de Cronbach
Vigor	3	.84	.800
Dedicación	3	.89	.901
Absorción	3	.79	.833
Confiabilidad UWES	9	.93	.917

El alfa de cronbach observada en el instrumento, es muy alta lo cual refleja su alta confiabilidad y concuerda con la reportada por Demerouti et al. (2001).

5.2.3 Confiabilidad del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica de Barraza (2010).

El Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica de Barraza (2010), está conformado por tres dimensiones y 20 reactivos (ver tabla 3).

Tabla 3

Consistencia interna del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica.

Factores	No. de reactivos	Alfa de Cronbach obtenida por Barraza (2010)	Alfa de Cronbach
Output	8	.81	.860
Input	6	.80	.826
Retroalimentación	6	.79	.837
Confiabilidad IEAA	20	.93	.928

El valor obtenido en la medición del alfa de cronbach refleja la alta confiabilidad del instrumento que corresponde a lo descrito por Barraza (2010).

5.3 Niveles de Burnout

En la muestra de estudiantes compuesta por 172, se observó la presencia del burnout académico de la siguiente manera: un 1.7% no presenta; 80.2 % presenta un nivel leve; 16.9 % presenta un nivel moderado; y un 1.2 % tiene un nivel profundo de burnout (ver tabla 4).

Tabla 4

Estadística descriptiva de los niveles de burnout.

NIVELES DE BURNOUT	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No presenta	3	1.7%
Leve	138	80.2%
Moderado	29	16.9%
Profundo	2	1.2%
TOTAL	172	100.0%

5.4 Niveles de Engagement

En la muestra de 172 alumnos, se observó la presencia del engagement de la siguiente manera: el 1.7% presenta un nivel muy bajo; 11.6% presenta un nivel bajo; 45.9% presenta un nivel medio; 32% presenta un nivel alto y un 8.7% presenta un nivel muy alto de engagement académico (ver tabla 5).

Tabla 5

Estadística descriptiva de los niveles de engagement

NIVELES DE ENGAGEMENT	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Muy Bajo	3	1.7%
Bajo	20	11.6%
Medio	79	45.9%
Alto	55	32.0%
Muy Alto	15	8.7%
TOTAL	172	100.0%

5.5 Niveles de Autoeficacia

En la muestra de 172 estudiantes, se observó la presencia de autoeficacia de la siguiente forma: ningún individuo evaluado presenta un nivel bajo de autoeficacia; el 25% presenta un nivel medio y el 75% presenta un nivel alto de autoeficacia académica (ver tabla 6).

Tabla 6

Estadística descriptiva de los niveles de autoeficacia

NIVELES DE AUTOEFICACIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bajo	0	0
Medio	43	25.0%
Alto	129	75.0%
TOTAL	172	100.0%

5.6 Relación de la Autoeficacia, Engagement y Burnout académico

Para el tratamiento de los datos se procedió a realizar el análisis de la distribución muestral, debido a las características propias de la muestra se utilizó la prueba estadística Kolmogorov-Smirnov.

Al observar una significancia ≤ 0.5 en la aplicación de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, se determinó emplear pruebas no paramétricas para el análisis de los datos debido a que los datos no presentan una distribución normal.

5.6.1 Correlación de la autoeficacia, engagement y burnout académico

Para determinar si existe una relación entre las variables autoeficacia y burnout, se empleó una prueba estadística no paramétrica, se realizó una correlación de spearman. En la tabla 7 se presentan los resultados significativos del análisis realizado.

Tabla 7

Resultados de las correlaciones entre las variables autoeficacia, engagement y burnout académico.

	Burnout Académico		Engagement Académico			Autoeficacia Académica		
	Indicadores Comportamentales	Indicadores actitudinales	Absorción	Dedicación	Vigor	Input	Output	Retroalimentación
Absorción	-.460**	-.557**						
Dedicación	-.421**	-.511**	.696**					
Vigor	-.480**	-.570**	.730**	.612**				
Input	-.548**	-.453**	.569**	.500**	.530**			
Output	-.501**	-.377**	.563**	.520**	.512**	.725**		
Retroalimentación	-.487**	-.334**	.480**	.494**	.446**	.571**	.748**	

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

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En este apartado se describen la tabla 7 con los valores significativos observados la aplicación del coeficiente de correlación de spearman.

A continuación, se describen las correlaciones entre las dimensiones de la autoeficacia académica (output, input y retroalimentación), y las del burnout académico (indicadores comportamentales e indicadores actitudinales).

El factor Indicadores Comportamentales se correlacionó negativa y significativamente con los siguientes factores: Output ($r = -.501$; $p \leq .01$), Input ($r = -.548$; $p \leq .01$) y Retroalimentación ($r = -.487$; $p \leq .01$); lo cual implica que la percepción de autoeficacia en los estudiantes, los protege de cualquier evento adversó que pueda alterarlos en una situación específica.

Respecto al factor Indicadores Actitudinales se correlacionó negativa y significativamente con el factor: Output ($r = -.377$; $p \leq .01$), Input ($r = -.453$; $p \leq .01$) y Retroalimentación($r = -.334$; $p \leq .01$); lo que implica que los alumnos desarrollan habilidades que los protegen de los eventos estresantes, percibiéndose más eficaces de lidiar con cualquier situación futura.

A partir de los análisis realizados, se concluye que la percepción de autoeficacia académica está asociada negativamente y significativamente a los factores del burnout, de esta manera si los factores de la autoeficacia disminuyen los factores del burnout aumentan.

Así mismo, se observa la relación de las dimensiones de la autoeficacia académica (output, input y retroalimentación) y del engagement académico (vigor, dedicación y absorción).

El factor Vigor se correlacionó positivamente y significativamente con los factores: Output ($r = .512$; $p \leq .01$), Input ($r = .530$; $p \leq .01$) y Retroalimentación ($r = .446$); lo que refleja la relación que existe entre la percepción de autoeficacia y el entusiasmo y la energía que los estudiantes tienen ante los estudios.

Al igual que el caso anterior, en el factor Dedicación se observó una correlación positiva y significativa con los factores: Output ($r = .520$; $p \leq .01$), Input ($r = .500$; $p \leq .01$) y Retroalimentación ($r = .494$; $p \leq .01$); esto explica la forma como las variables se complementan y propician resultados positivos, al incrementar la percepción de eficacia al igual que el engagement en los estudiantes.

Finalmente en el factor Absorción se observó una correlación positiva y significativa con los factores: Output ($r = .563$; $p \leq .01$), Input ($r = .569$; $p \leq .01$) y Retroalimentación ($r = .480$; $p \leq .01$); con lo cual se puede explicar el desempeño de los estudiantes, que es impulsado por la propia percepción de sus capacidades, siendo así que ambas variables se complementan fomentando resultados positivos.

Se concluye a partir de los resultados obtenidos que la percepción de autoeficacia académica está asociada positiva y significativamente a los factores del engagement, debido a que si los factores de la autoeficacia aumentan los factores del engagement aumentan.

5.6.2 Resultados del burnout y las variables sociodemográficas: Resultados pruebas Mann-Whitney, y Kruskal-Wallis

En el siguiente apartado se describen los valores significativos observados al aplicar las pruebas Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para muestras independientes, entre las variables sociodemográficas y el burnout académico.

Con base en los resultados, no se observaron diferencias estadísticamente significativas, entre los indicadores comportamentales (U de Mann-Whitney= 2663.0; $p= .341$) (ver figura 7), y los indicadores actitudinales (U de Mann-Whitney= 2763.5; $p= .539$) (ver figura 8) de la variable burnout y el sexo. Pero si se observa una tendencia del sexo femenino con respecto a los indicadores comportamentales, y en el sexo masculino hacia los indicadores actitudinales.

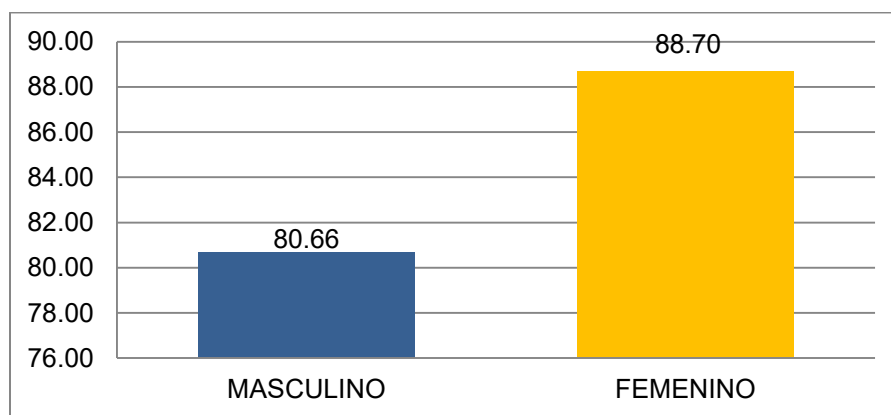


Figura 7. Distribución de diferencias de los indicadores comportamentales y el sexo de los estudiantes.

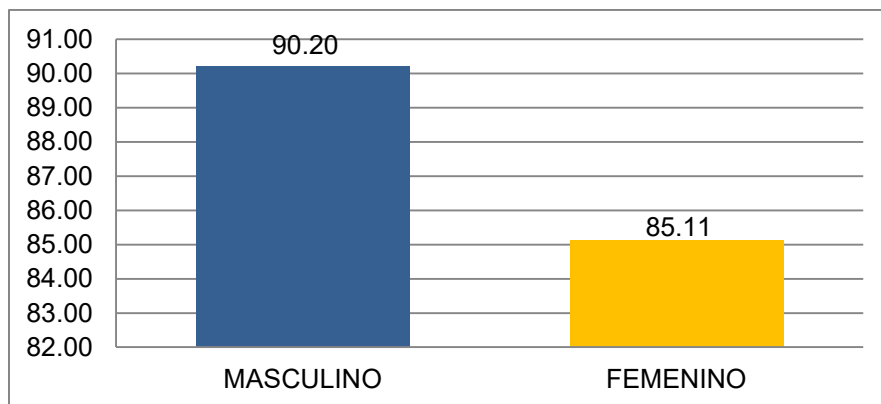


Figura 8. Distribución de diferencias de los indicadores actitudinales y el sexo de los estudiantes.

En los resultados no se observaron diferencias estadísticamente significativas, entre los indicadores comportamentales ($\chi^2 = 5.190$; $p = .268$) (ver figura 9), y los indicadores actitudinales ($\chi^2 = 1.548$; $p = .818$) de la variable burnout y la edad (ver figura 10). A pesar de no observar diferencias significativas se percibe una tendencia en los indicadores comportamentales hacia los estudiantes de 18 años o menos y así mismo con los indicadores actitudinales se observa una tendencia hacia los estudiantes de 25 años o más.

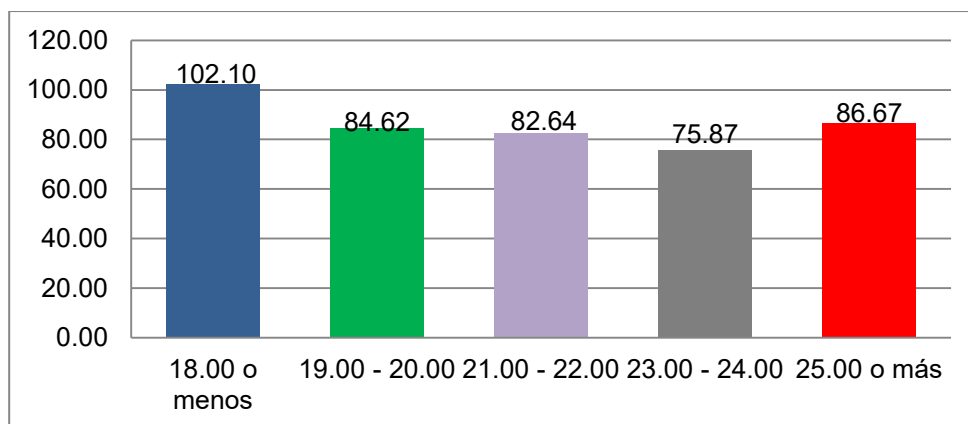


Figura 9. Distribución de diferencias de los indicadores comportamentales y la edad de los estudiantes.

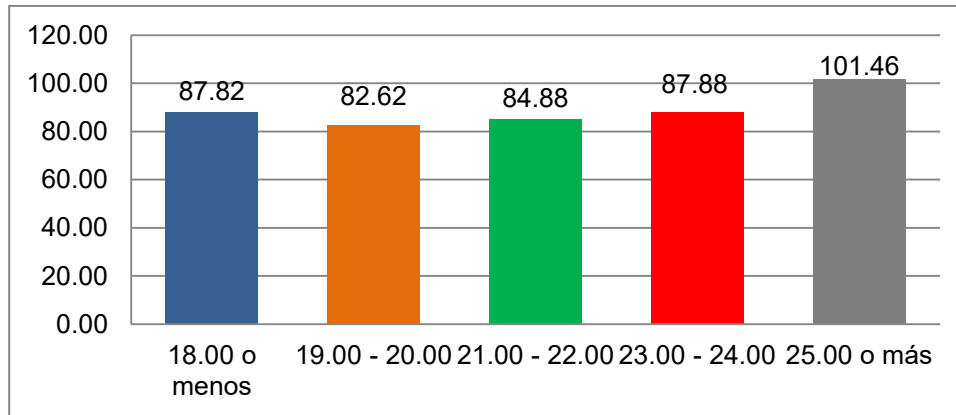


Figura 10. Distribución de diferencias de los indicadores actitudinales y la edad de los estudiantes.

En los resultados no se observaron diferencias estadísticamente significativas, entre los indicadores comportamentales (U de Mann-Whitney= 3298.5; $p = .217$) (ver figura 11), y los indicadores actitudinales (U de Mann-Whitney= 3219.0; $p = .131$) de la variable burnout y el semestre (ver figura 12). Pero si se observan niveles más elevados con respecto a los indicadores comportamentales y los estudiantes de segundo semestre, y a su vez se observa un nivel mayor con respecto a los indicadores actitudinales y en los estudiantes de octavo semestre.

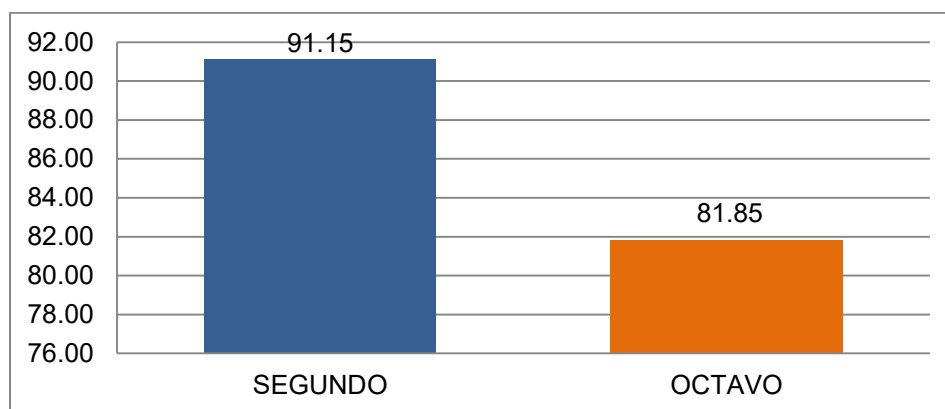


Figura 11. Distribución de diferencias de los indicadores comportamentales y el semestre que cursan los estudiantes.

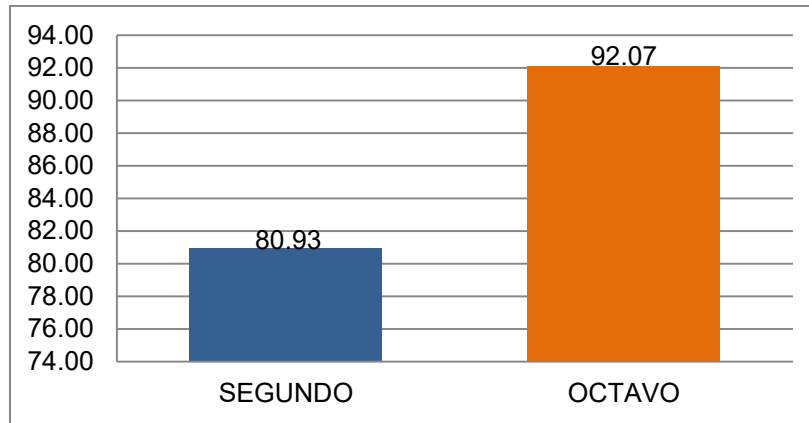


Figura 12. Distribución de diferencias de los indicadores actitudinales y el semestre que cursan los estudiantes.

De acuerdo con los resultados de la prueba Mann-Whitney, se observó que existe una diferencia estadísticamente significativa (U de Mann-Whitney= 2728.5; $p= 0.49$) en los puntajes de los indicadores actitudinales (ver figura 14), pero no existe en los indicadores comportamentales (U de Mann-whitney= 3213.00; $p= .689$) con respecto a la variable turno (ver figura 13). A pesar de no observar diferencias significativas en los indicadores comportamentales, se observa una tendencia respecto al turno vespertino.

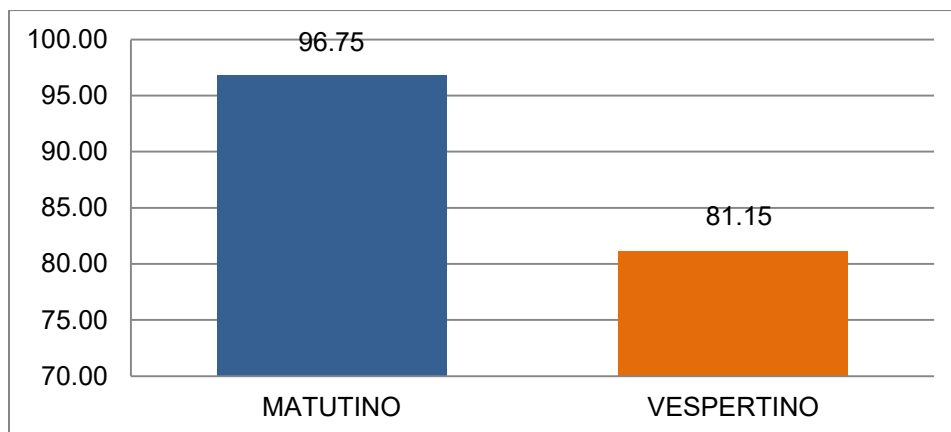


Figura 13. Distribución de diferencias de los indicadores comportamentales y el turno de los estudiantes.

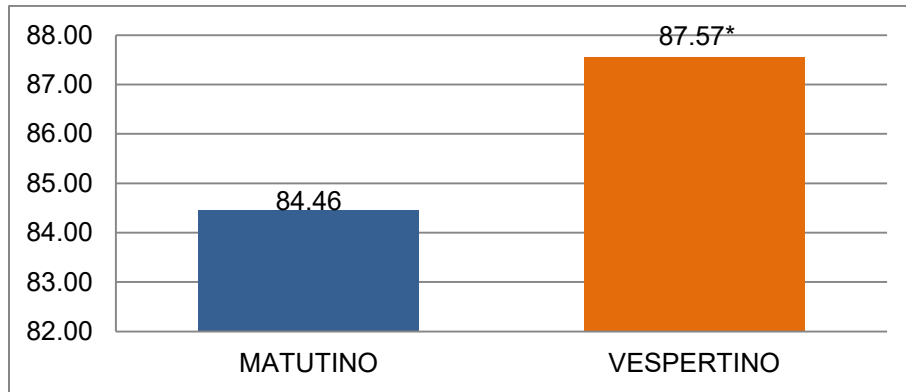


Figura 14. Distribución de diferencias de los indicadores actitudinales y el turno de los estudiantes.

En los resultados no se observaron diferencias estadísticamente significativas, entre los indicadores comportamentales ($\chi^2 = 9.437$; $p = .307$) (ver figura 15), y los indicadores actitudinales ($\chi^2 = 13.713$; $p = .090$) con respecto la variable promedio (ver figura 16). Pero se observó una tendencia elevada en los indicadores comportamentales y los estudiantes con un promedio de entre 9.49 y 9.57; por otra parte se observó un nivel elevado en los indicadores actitudinales y los estudiantes con un promedio entre 7.10 y 8.30.

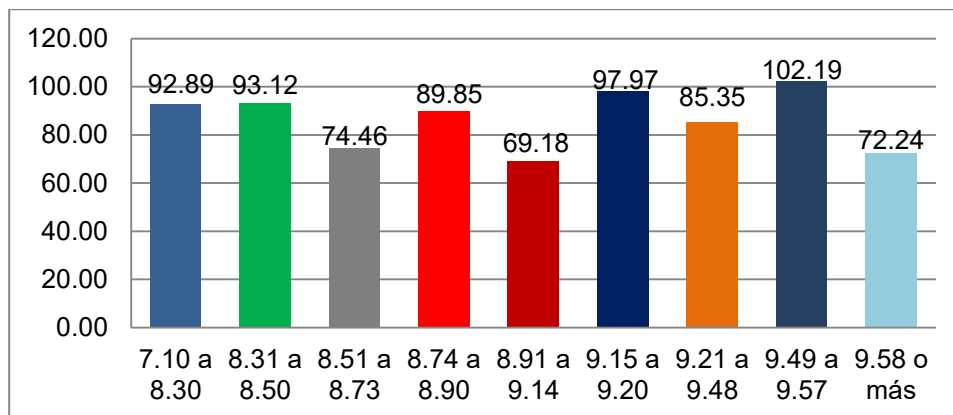


Figura 15. Distribución de diferencias de los indicadores comportamentales y el promedio de los estudiantes.

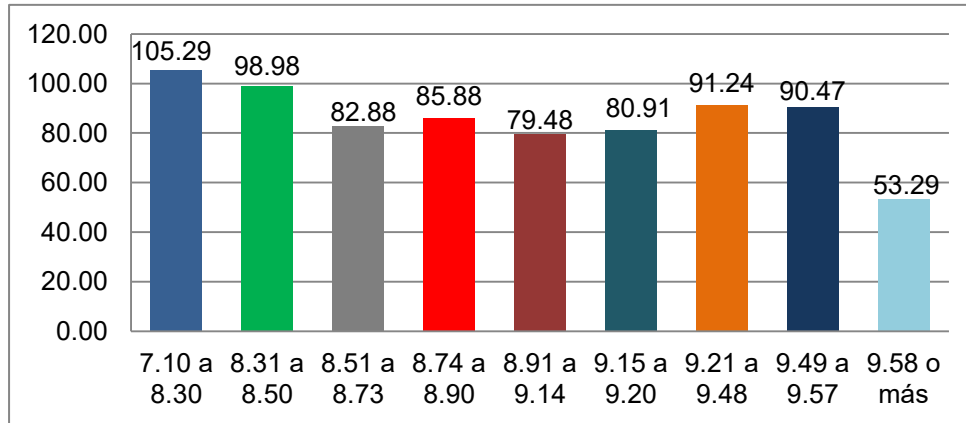


Figura 16. Distribución de diferencias de los indicadores actitudinales y el promedio de los estudiantes.

Finalmente no se observaron diferencias estadísticamente significativas, entre los indicadores comportamentales ($\chi^2 = 1.719$; $p = .633$) (ver figura 17), y los indicadores actitudinales ($\chi^2 = 1.585$; $p = .663$) de la variable burnout y el área de estudio (ver figura 18). Pero si se observan mayores diferencias en los indicadores comportamentales y aquellos estudiantes que se encuentran en el área laboral, y así mismo se observa un nivel superior en los indicadores actitudinales y los estudiantes que pertenecen al área social.

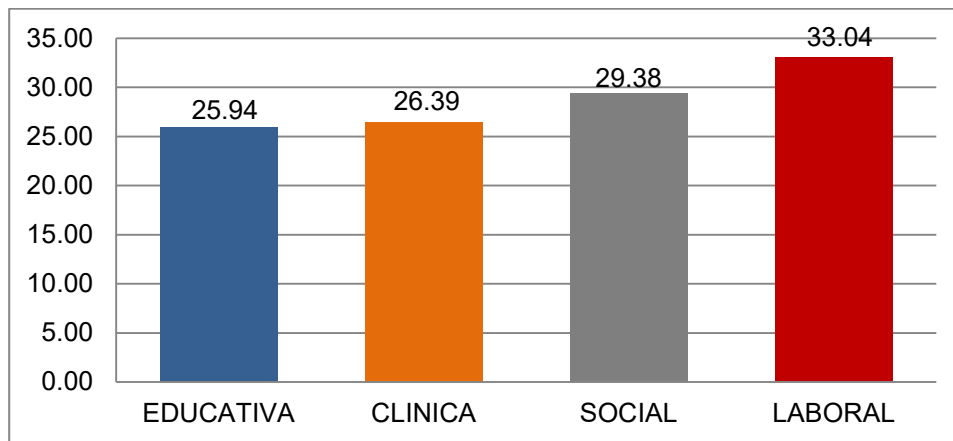


Figura 17. Distribución de diferencias de los indicadores comportamentales y el área de estudio de los estudiantes de octavo semestre.

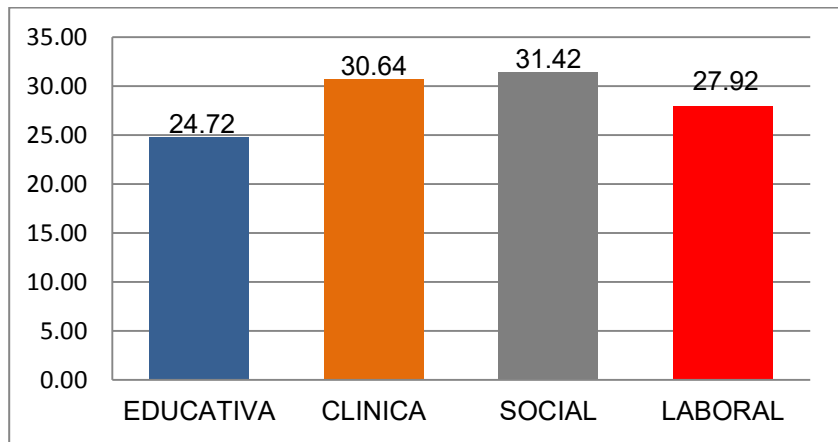


Figura 18. Distribución de diferencias de los indicadores actitudinales y el área de estudio de los estudiantes de octavo semestre.

Con los resultados anteriormente descritos se puede señalar que la variable turno es la única que presentó diferencias estadísticamente significativas, debido a que se observa una mayor presencia de burnout académico en los estudiantes del turno matutino.

5.7 Relación de la autoeficacia, engagement, burnout académico y los obstáculos y facilitadores del aprendizaje

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos de la correlación entre las dimensiones del engagement, autoeficacia, burnout académico y los obstáculos y facilitadores del aprendizaje, variables que se componen de tres dimensiones (contexto académico, contexto social y variables interpersonales). En la tabla 7 se presentan los resultados significativos del análisis estadístico.

Tabla 8

Resultados de las correlaciones entre las variables autoeficacia, engagement, burnout académico y los obstáculos y facilitadores del aprendizaje.

	Contexto Académico	Contexto Social	Variables Interpersonales
Burnout Académico	-.189*	-.409**	-.444**
Engagement Académico	.086	.390**	.347**
Autoeficacia Académica	-.023	.341**	.345**

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

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

A continuación se describen correlaciones significativas observadas en las correlaciones entre los obstáculos y facilitadores del aprendizaje y el burnout, engagement y autoeficacia académica.

En los resultados se observó que el factor Contexto Académico se correlacionó negativa y significativamente con el burnout académico ($r = -.189$; $p \leq .05$); lo cual implica que si las condiciones favorables del contexto académico disminuyen, aumenta la presencia del burnout académico.

El factor Contexto Social se correlaciono negativa y significativamente con los siguientes factores del burnout académico ($r = -.409$; $p \leq .01$); lo cual implica que la disminución de condiciones favorables en el contexto social de los estudiantes fomenta la aparición del burnout académico en los mismos.

Por otra parte también se observó que el factor Contexto Social se correlacionó positivamente y significativamente con el engagement académico ($r = .390$; $p \leq .01$); de la misma forma se observó una correlación positiva y significativa con la autoeficacia académica ($r = .341$; $p \leq .01$); lo que indica que si las condiciones favorables en el contexto social de los estudiantes aumentan, la percepción de autoeficacia y engagement aumenta fomenta el bienestar y éxito de los alumnos.

El factor Variables Interpersonales se correlacionó negativa y significativamente con el burnout académico ($r = -.444$; $p \leq .01$); lo cual implica que la disminución de condiciones favorables en el contexto ambiental de los estudiantes fomenta la aparición del burnout académico.

Finalmente se observó, que el factor Variables Interpersonales se correlaciono positivamente y significativamente con el engagement académico ($r = .347$; $p \leq .0$); así mismo se observó una correlación positiva y significativa con la

autoeficacia académica ($r = .345$; $p \leq .01$); lo que indica que si las condiciones favorables en el contexto social de los estudiantes aumentan, la percepción de autoeficacia y engagement aumenta fomenta el bienestar y éxito de los alumnos.

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que el contexto académico, el contexto social y las variables interpersonales tienen una fuerte relación con el engagement, la autoeficacia y el burnout académico; siendo así que condiciones favorables producen efectos positivos en los estudiantes propiciando la aparición del engagement y aumentando la percepción de autoeficacia; de la misma forma condiciones desfavorables generan efectos negativos en los alumnos propiciando la aparición del burnout académico.

Capítulo 6

6.1 Discusión y conclusiones

En la presente investigación se identificó en un primer momento la relación que existe entre la autoeficacia, engagement y burnout académico; así como las diferencias que se observaron en el síndrome de burnout y las variables sociodemográficas; posteriormente se observó la correlación entre los obstáculos y facilitadores del aprendizaje.

Respecto a la relación revisada sobre la autoeficacia, el síndrome de burnout y el engagement académico, se encontró la existencia de una relación estadísticamente significativa en ambos casos. De manera que a medida que la autoeficacia aumentaba, había menor presencia del síndrome de burnout, mientras en el caso del engagement, a medida que aumentaba la autoeficacia existía mayor presencia de engagement.

De esta manera los datos obtenidos corresponden con la literatura revisada, en la cual las tres variables estudiadas (engagement, autoeficacia, burnout académico), tienen una correlación significativa entre ellas (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

Dicha relación evidencia que si los alumnos se perciben eficaces para ejecutar con éxito cualquier tarea u objetivo, y de percibirse a sí mismos como capaces y eficientes, disminuirá el síndrome de burnout y dando paso al engagement; creando un círculo virtuoso con la autoeficacia y el engagement.

Los resultados obtenidos en esta investigación también confirman lo descrito por Salanova, Bresó & Shaufeli (2005); Caballero, Abello & Palacio (2007); Caballero, Bresó & González (2015), quienes refieren la importancia de la autoeficacia en los individuos, y cuyo papel mediador entre el engagement y burnout se presenta al disminuir o aumentar la autoeficacia; debido a que si la autoeficacia disminuye aumenta el burnout y si la autoeficacia aumenta, se incrementa el engagement.

La razón por la cual esto ocurre, es porque la baja autoeficacia incrementa la valoración estresante de los eventos amenazantes, dedicando menor esfuerzo y empeño para superarlos (Salanova et al., 2005). Así la relación del engagement y el burnout con la autoeficacia son consecuencias directas de los niveles de autoeficacia que perciban los individuos (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

A partir de la información revisada y los resultados observados se puede mencionar que la autoeficacia es el elemento decisivo para explicar porque los algunos individuos son más vulnerable al burnout, debido probablemente a la baja autoeficacia que les impide poder enfrentar el estrés y reduce la capacidad de enfrentar las condiciones negativas que el síndrome produce, a diferencia de quienes poseen una elevada autoeficacia y superan con facilidad los síntomas del burnout, transportándose hacia el engagement, aumentando así la autoeficacia que perciben.

En el caso particular de los estudiantes de la licenciatura en psicología se observó, niveles elevados de autoeficacia y engagement, como consecuencia de

ello se observaron bajos niveles de burnout académico, lo cual concuerda con los autores anteriormente citados. La autoeficacia es un elemento determinante para los individuos, de ella depende el éxito o fracaso de los individuos ante cualquier tarea o meta que se propongan.

Por tal razón y con base en el análisis de los resultados se pudo percibir que en los estudiantes predominaba una percepción de dominio sobre sí mismos y sobre su entorno; la mayoría se sentía capaz de desempeñar sus tareas como alumnos dentro de la institución, así como con sus compañeros y ser capaces de actuar ante cualquier evento con la confianza de tener éxito.

Esta condición es crucial para que un individuo tenga niveles elevados de autoeficacia, y así mismo reduzca la percepción de eventos estresantes, lo cual ocurre con los estudiantes de psicología, la confianza que tienen los protege del burnout y genera condiciones óptimas para la generación del engagement.

Como se mencionó anteriormente los estudiantes de la licenciatura en psicología no se encuentran en riesgo debido a que sólo un 1.2 % presentó un nivel profundo; 16.9 % presentó un nivel moderado; el 80.2 % presentó un nivel leve y el 1.7% de los estudiantes no presentó burnout académico.

Por otra parte en el caso del engagement, el 8.7% de los estudiantes tuvo un nivel muy alto; el 32 % tuvo un nivel alto; 45.9% tuvo un nivel medio; 11.6% tuvo un nivel bajo y solo el 1.7% tuvo un nivel muy bajo de engagement.

Finalmente en la autoeficacia, el 25% de los estudiantes presentó un nivel medio y el 75% presenta un nivel alto de autoeficacia académica, evidenciando así las condiciones favorables en las que se encuentran los alumnos.

Dichos resultados (ver tabla 4, 5 y 6) confirman que los estudiantes se perciben eficaces al enfrentarse a los retos que la institución educativa genera, se sienten comprometidos con la misma, e identificados con su rol de estudiantes, estas características corresponden al engagement, condición que es fundamental para generar un estado de bienestar, aumentar el compromiso y garantizar el éxito de los estudiantes (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

En la presente investigación también se exploró la diferencias que existían entre las variables sociodemográficas y la percepción del burnout académico; en los resultados obtenidos no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el burnout y la variable sexo.

A diferencia de lo que describe Gil-Monte (1996 como se citó en Moriana, 2004) con respecto a la variable anteriormente mencionada, quien reportó la existencia de una relación estadísticamente significativa, en la cual son las mujeres quienes padecen más burnout; esto podría deberse a el rol que cumplen las mujeres quienes culturalmente siempre han percibido desventajas ante los hombres así como múltiples responsabilidades que el propio rol femenino conlleva (López-Pozos, 2014).

En los resultados obtenidos no se percibieron diferencias significativas entre los estudiantes, pero si un rango superior con respecto a la dimensión indicadores

comportamentales, donde las mujeres puntuaron más alto, y los hombres tuvieron un nivel superior, en la dimensión indicadores actitudinales.

Por lo cual se puede mencionar que las mujeres al puntuar más alto en los indicadores comportamentales tienden a percibir mayor cantidad de situaciones estresantes, mientras los hombres que puntuaron más alto en los indicadores actitudinales, mantienen estas respuestas estresantes por más tiempo, a diferencia de las mujeres que lo hacen por un periodo más corto.

Se puede explicar este fenómeno debido a que los indicadores comportamentales evalúan respuestas momentáneas y transitorias ante eventos estresantes, mientras los indicadores actitudinales evalúan respuestas formadas a largo plazo surgidas de eventos estresantes (Barraza, 2011).

Por lo cual las diferencias observadas entre hombres y mujeres puede deberse a la forma como lidian con el estrés que perciben, así las mujeres tienden a responder más frecuentemente ante el estrés pero los hombres mantienen una sus respuestas ante el estrés por más tiempo, lo cual podría deberse a la forma como hombres y mujeres hacen frente a este tipo de situaciones, siendo los hombres más reservados respecto a sus sentimientos, sin poder lidiar con el estrés de forma adecuada (López-Pozos, 2014).

La diferencia de puntajes entre el sexo y los indicadores actitudinales y comportamentales es un fenómeno que llama la atención por las implicaciones que esto conlleva, al ser los hombres los que experimentan una sensación

prolongada de estrés y las mujeres perciben mayor cantidad de eventos estresantes de corta duración.

Una probable explicación se podría encontrar en las diferencias del rol que desempeñan hombres y mujeres respectivamente, siendo que culturalmente las mujeres tienen más responsabilidades, no solo aquellas que se encuentran dentro de la universidad sino también aquellas que desempeñan en sus hogares como, madres, esposas e hijas; condiciones que son ajenas a los hombres cuyo rol y responsabilidades solo se ven limitadas a los estudios.

Por tal razón, las mujeres se encontrarían abrumadas por la enorme cantidad de actividades que realizan, sometidas a estrés por cumplir con todas sus responsabilidades; a diferencia de los hombres cuyo temperamento difiere y a pesar de no tener una sobrecarga de actividades, sus propias características culturales, lo que produciría estrés constante por el desempeño o éxito que idealmente debería obtener.

La ausencia de diferencias significativas entre el burnout y el sexo, también se puede deber al desequilibrio de la muestra, donde predomina el sexo femenino, representando un 73% de la muestra y el sexo masculino solo representa un 27%, al existir un desequilibrio impide tener una lectura más clara de las diferencias entre los sexos.

Por otra parte respecto a la variable semestre Salanova et al., (2005), reportó que a mayor nivel académico cursado existe mayor presencia de burnout, esto porque ocurre un desencanto del estudiante durante la etapa de socialización

con la universidad, lo cual no coincide con los resultados obtenidos, donde no se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de octavo semestre y los de segundo.

El hecho de que no existan diferencias estadísticas significativas entre el burnout y el semestre se podría deber a las condiciones en el contexto académico, las cuales no son percibidas como amenazantes, es decir, que la sobrecarga de materias o las exigencias académicas no influyen el desempeño y bienestar de los estudiantes, quienes a su vez presentan elevados niveles de autoeficacia y engagement, protegiéndolos así de padecer burnout (Caballero, Bresó & González, 2015).

A pesar de no percibir diferencias significativas se observó que había un puntaje superior en los indicadores comportamentales por parte de los alumnos que cursaban el segundo, lo cual implicaría que los estudiantes que cursan este semestre perciben un mayor número de situaciones estresantes pero con carácter transitorio, probablemente por la novedad de las situaciones a las que se enfrentan y a las cuales no están habituados.

En el caso de los estudiantes que cursan el octavo semestre presentaron puntajes más elevados en los indicadores actitudinales lo cual implica que los alumnos perciben eventos estresantes con una duración prolongada a diferencia de los alumnos de segundo semestre.

Los alumnos del último año perciben estrés por más tiempo debido probablemente a la presión que perciben por estar a punto de graduarse y todas

aquellas situaciones que esto implica, desde incertidumbre por lo que ocurrirá en el futuro próximo, hasta aprobar todas las materias y obtener todos los créditos necesarios para concluir con la licenciatura.

Tampoco se observaron diferencias significativas en la variable área de estudio y el burnout académico, pero respecto a los indicadores comportamentales se observó un nivel más elevado en el área laboral, seguido por el área social, clínica y al final se encuentra el área educativa.

Se puede entender este fenómeno, debido a que los indicadores comportamentales evalúan respuestas estresantes de carácter momentáneo lo cual equivaldría a una sobrecarga de tareas durante el semestre, haciendo parecer que el área laboral es la que mayor carga de trabajo ejerce en los estudiantes.

En los indicadores actitudinales el área que tuvo un puntaje superior fue el área social, seguida del área clínica, laboral y finalmente la educativa; esto ocurre probablemente a las actividades o el contenido temático que cada área posee, debido a que los indicadores actitudinales evalúan respuestas estresantes prolongadas.

Se observa que la única área que tiene un puntaje bajo en ambas dimensiones del burnout es el área educativa, esto podría deberse a que no existen condiciones negativas que produzcan respuestas estresantes a los estudiantes que la cursan, y existen condiciones que propician el compromiso y entusiasmo de los estudiantes.

Así mismo, se puede suponer que los estudiantes que cursan el área educativa, perciben condiciones favorables en las cual son capaces de entender el contenido temático, asimilarlo, enriquecerlo y cumplir con las tareas que les solicitan los profesores; por lo cual la autoeficacia se encontraría presente en los alumnos reduciendo así los efectos del burnout académico, lo que podría diferir en las otras áreas donde la autoeficacia de los estudiantes se podría ver disminuida.

Por otra parte es el área social la que obtuvo un puntaje superior en los indicadores actitudinales, esto hace suponer que las características del área y los temas abordados durante el semestre que en su mayoría incluyen una perspectiva amplia de las múltiples problemáticas sociales existentes, repercuten en el bienestar de los estudiantes.

También se puede explicar el elevado nivel de burnout académico de los estudiantes que cursan esta área por la carencia de condiciones que propicien la autoeficacia y el engagement, debido probablemente a que los alumnos no son capaces de asimilar la información impartida en las clases, no existe una adecuada retroalimentación entre compañeros y maestros o los estudiantes no se perciben capaces de llevar a cabo las tareas que los profesores solicitan.

La siguiente variable analizada fue el promedio, el cual no presentó diferencias significativas pero si se observó un puntaje superior en los indicadores comportamentales del burnout en aquellos estudiantes con un promedio elevado, esto ocurriría probablemente por la presión que experimentan los alumnos al tratar

de mantener su promedio, tratando de cumplir con todas las tareas y actividades que le soliciten, generando así múltiples respuestas estresantes.

En los indicadores actitudinales, son los estudiantes con promedios bajos quienes puntúan más alto, debido probablemente al conocimiento de las consecuencias que un promedio bajo produce y percibirse incapaces de mejorar, viendo reducida su autoeficacia al no incrementar su promedio, reduciendo su confianza y mermando su desempeño progresivamente, generando de esta manera una percepción de estrés constante y prolongada.

Por otra parte la evidencia obtenida difiere de lo expuesto por Caballero, Abello & Palacio (2007), quienes describen diferencias significativas en la variable edad y el burnout; esto se podría deber a los bajos niveles de burnout que percibieron los estudiantes de psicología y los elevados niveles de engagement y autoeficacia que reducen y eliminan los efectos negativos del burnout académico.

Los resultados a pesar de no describir diferencias significativas si evidencian puntajes diferentes en los indicadores comportamentales, donde aquellos estudiantes que tenían 18 años o menos tuvieron puntajes más elevados en esta dimensión del burnout,

Debido a que los alumnos jóvenes y recién inscritos a la licenciatura se enfrentan a situaciones novedosas constantemente propias de la institución, plan de estudios y profesores, lo que produciría puntajes elevados en los indicadores comportamentales, que evalúan múltiples respuestas estresantes.

En la dimensión indicadores actitudinales, el puntaje más elevado fue obtenido por aquellos estudiantes que tenían 25 o más años, esto se podría explicar debido a la forma como estos alumnos evalúan los eventos estresantes y sus propias características atribuidas a su edad.

El hecho que los estudiantes de 25 años o más, puntúen más alto en los indicadores actitudinales describe una situación particular, porque esta dimensión evalúa respuestas prolongadas de estrés lo que indicaría que son estos alumnos los que perciben mayor presión en el entorno académico, propiciado probablemente por la culminación de la licenciatura o las múltiples actividades extras que realizaran fuera de la universidad, que ejercería una gran presión en los estudiantes.

La siguiente variable analizada fue el turno; fue la única que presentó diferencias estadísticamente significativas; los resultados obtenidos en la investigación coinciden con lo descrito por Vázquez (2009), quien reportó que estudiantes de la Licenciatura en Psicología, del turno matutino, presentan mayores niveles de burnout, esto se puede explicar, a causa de las exigencias académicas, que pueden diferir respecto al turno vespertino.

Las diferencias se pueden distinguir en los puntajes que los estudiantes de los distintos turnos mostraron; el turno matutino puntuó más alto en los indicadores comportamentales; a diferencia de los alumnos del turno vespertino quienes puntuaron más alto en la dimensión indicadores actitudinales.

Lo cual implica que los estudiantes del turno matutino perciben mayor número de situaciones estresantes, esto al puntuar más alto en los indicadores comportamentales, se puede entender esta situación probablemente a una mayor carga de trabajo con respecto a tareas y trabajos escolares.

Por su parte los alumnos del turno vespertino perciben estrés por más tiempo, esto se sustenta en el puntaje superior obtenido en la dimensión indicadores actitudinales, esto se podría deber a las distintas actividades que realizan los estudiantes, las cuales incluyen podrían incluir tareas, trabajos escolares y algún empleo de medio tiempo, actividad que realizada con más frecuencia por aquellos estudiantes que cursan el turno vespertino.

Posteriormente en la presente investigación en un segundo momento se analizó la relación existente entre los obstáculos y facilitadores del aprendizaje y las variables engagement, autoeficacia y burnout; concluyendo con base en los resultados obtenidos que las condiciones favorables del contexto académico, social e interpersonal, propician efectos positivos en los estudiantes al aumentar los niveles de autoeficacia y engagement, así como disminuir la presencia del burnout académico.

Los resultados confirman lo descrito por Caballero, Hederich & Palacio (2010), quienes señalan que los obstáculos y facilitadores del aprendizaje se relacionan directamente con el engagement, la autoeficacia y el burnout académico. Estas variables (obstáculos y facilitadores) son clasificadas en tres

grupos distintos, las cuales, son el contexto académico, contexto social y las variables interpersonales.

En los resultados obtenidos (ver tabla 8), el burnout tuvo una correlación negativa y estadísticamente significativa con contexto académico, el contexto social y las variables interpersonales. Lo cual implica que si la percepción de este síndrome aumenta se ve disminuida la percepción de condiciones favorables y estos factores se vuelven obstáculos del aprendizaje.

Con base en la información obtenida se puede observar que son las variables interpersonales las que poseen una correlación más alta y negativa con el burnout, es decir que son las características particulares de los individuos como el sexo, percepción de autoeficacia, motivación, rasgos de personalidad entre otras; aquellas que pueden hacer más vulnerables a los estudiantes ante el burnout académico.

En segundo lugar, respecto a las correlaciones entre el burnout y los obstáculos y facilitadores, es el contexto social aquel que representa otro factor determinante para la aparición de este síndrome por su fuerte correlación, en el factor contexto social se pueden incluir, la retroalimentación entre compañeros, participación en actividades culturales, disponibilidad de espacios recreativos, apoyo social de amigos y familiares y licenciatura.

Finalmente se encuentra el contexto académico, factor cuya correlación fue significativa pero débil en comparación con las dos primeras, de esta manera se puede referir que el contexto académico no es un factor determinante para la

aparición del burnout académico, en este factor se pueden incluir la retroalimentaciones de profesores, relaciones de comunicación distante con los docentes, sobrecarga de horarios de estudio, aulas inadecuadas, sobrecarga de trabajo y altas exigencias académicas.

Esta relación explica la forma como múltiples factores determinan el éxito o fracaso de los estudiantes, debido a que si las condiciones no son favorables, se ve disminuida la autoeficacia, el engagement y de la misma forma los niveles de burnout académico aumentan (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

Por otra parte en la engagement se observó una correlación estadísticamente significativa con el contexto social, lo que implica que el engagement se incrementa a través de propiciar condiciones favorables en el entorno de los alumnos, como alentar la retroalimentación entre compañeros, incrementar la participación en actividades culturales, disponer de espacios recreativos y fomentar el apoyo social de amigos y familiares.

De igual forma se observó una correlación significativa y positiva del engagement y las variables interpersonales; lo que implica que el engagement se ve beneficiado y aumentado en los alumnos donde las condiciones son favorables respecto a su percepción de autoeficacia, motivación y factores como rasgos de personalidad o el sexo no son considerados obstáculos para los estudiantes.

Finalmente es de llamar la atención el hecho que no existiera una correlación estadísticamente significativa entre el engagement y el contexto

académico lo cual implica que el contexto académico no propicia efectos positivos ni ningún tipo de influencia que propicie la aparición del engagement en los estudiantes, esto lleva a suponer que en el contexto académico factores como la retroalimentación de los docentes, relaciones de comunicación con profesores o el inmobiliario y servicios bibliotecarios ha sido descuidado por parte de la institución educativa.

En el caso de la autoeficacia se observó en los resultados una correlación estadísticamente significativa con el factor variables interpersonales, lo cual es congruente con la información obtenida en la presente investigación, debido a que entre las variables que influyen de manera significativa a los individuos se encuentra la autoeficacia, esta dota de recursos a los individuos para superar cualquier desafío por tal razón es de esperar que exista una fuerte correlación entre la autoeficacia y las variables interpersonales.

Por otra parte, el factor contexto social también presentó una correlación significativa y positiva con la autoeficacia, es decir que las condiciones en las cuales los alumnos interactúan con sus compañeros y la retroalimentación que perciben de ellos así como el apoyo que perciben de sus amigos y familiares entre otras condiciones favorables del contexto social generan condiciones en la cual la autoeficacia de los estudiantes se beneficia y aumenta.

Con respecto a la relación de la autoeficacia y el contexto académico se ve una situación similar a la que ocurre con el engagement en la cual no existe una relación significativa, esta situación es muy relevante debido a que es el contexto

académico el que idealmente debería propiciar condiciones favorables para el desarrollo del engagement y autoeficacia en sus estudiantes, lo cual en este caso no ocurre.

Esta situación es importante recalcarla porque es la única variable con la cual el contexto académico tiene una relación estadísticamente significativa es el burnout académico, siendo así que la institución educativa podría generar en sus estudiantes condiciones desfavorables que produzcan situaciones estresantes las cuales aumentan los niveles de burnout y no propician el desarrollo del engagement y la autoeficacia.

De esta manera el análisis de las correlaciones entre el engagement, la autoeficacia y el burnout académico y los obstáculos y facilitadores permiten observar con precisión cuales son las condiciones en las cuales el contexto académico, social e interpersonal se vuelven obstáculos o facilitadores del aprendizaje y como la universidad puede llegar a generar esas condiciones.

Concluyendo así que los estudiantes de la licenciatura en psicología, perciben en su mayoría niveles leves de burnout por las múltiples fuentes de estrés a las que se enfrentan diariamente dentro y fuera de la institución educativa; pero no implica que se encuentren en riesgo, debido a los elevados niveles de autoeficacia y engagement que los estudiantes presentaron, las cuales los protegen, volviéndolos capaces de enfrentarse a cualquier situación.

También se concluyó que las diferencias observadas de las variables sociodemográficas y el burnout, son extremadamente relevantes para el

entendimiento del síndrome de burnout desde una perspectiva unidimensional, debido a que la EUBA permitió una aproximación novedosa al síndrome y dio pie a una descripción específica de los efectos del burnout sobre las actitudes y comportamiento de los individuos ante el estrés.

Finalmente con los resultados obtenidos en la presente investigación respecto a los obstáculos y facilitadores se presentó un panorama general de la influencia del contexto académico, social e interpersonal en los niveles de engagement, autoeficacia y burnout académico que pueden llegar a percibir los estudiantes y la forma como estos interactúan con las variables antes mencionadas donde el contexto social y las variables interpersonales fueron aquellas en las que se observaron correlaciones más altas y significativas.

Por último, se sugiere continuar con esta línea de investigación y profundizar con estudios específicos sobre la relación de los obstáculos y facilitadores y el burnout desde una perspectiva unidimensional, para ampliar el panorama respecto a este síndrome desde el modelo unidimensional y las causas y consecuencias del burnout académico en los estudiantes.

Capítulo 7

7.1 Recomendaciones y limitaciones

A partir de la presente investigación, se recomienda para futuros estudios, se contemplen otras licenciaturas, realizando comparaciones entre las licenciaturas de distintas áreas de estudio.

Los obstáculos percibidos en la realización del presente trabajo incluyeron la obtención de la muestra, y el balance en la misma, por las propias características de los estudiantes de la licenciatura en la cual predomina el sexo femenino, lo cual fue una gran limitación y dificultó los análisis estadísticos al no tener una muestra balanceada respecto al sexo de los participantes.

Por último se recomienda realizar estudios longitudinales donde se evalúen las condiciones de los alumnos y como estas cambian e influyen a los estudiantes, además de analizar cómo los obstáculos y facilitadores del aprendizaje repercuten a los alumnos de distintas generaciones, y si la percepción del síndrome de burnout sufre algún tipo de cambio en la comunidad universitaria, esto con el fin de beneficiar a los estudiantes y mejorar las condiciones en las cuales se encuentran.

Referencias

- Ángel, M., Lara, B., Pedroza, F., Oropeza, R., Colunga, C. & Avalos, M. (2014). Estrategias de aprendizaje asociadas al bienestar escolar en la formación inicial de profesores de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31: 53-60.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. *New York: Freeman*.
- Bakker, A., Rodríguez-Muñoz, A. & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*. 24(1): 66-72.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10: 1-30.
- Barraza, A. (2011). Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*; 13(2): 51-74.
- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, M. (2009). Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio. *X Congreso Nacional De Investigación Educativa*; 1-11.
- Barraza, A. & Hernández, L. (2014). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. *XVII Congreso Internacional sobre*

Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. 1-21.

Barraza, A., Malo, D. & Rodríguez, M. (2012). Síndrome de Burnout en estudiantes de dos facultades de medicina. Un estudio comparativo entre una institución colombiana y una mexicana. *Revista Congreso Universidad*, 1(2): 1-12.

Barraza, A., Ortega, F. & Ortega, M. (2012). Síndrome de burnout en alumnos de los doctorados en educación de Durango (México). *Enseñanza e investigación en psicología*; 17(2): 377-386.

Becerra, C. (2015). Motivación de logro escolar, autoeficacia académica, estilo atribucional académico y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. Tesis de Doctorado en Psicología Área Educación y Desarrollo. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología.

Bonetto, V. & Paoloni, P. (2011). Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. 76-81.

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 el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Psicología Latinoamericana*; 25(2): 98-111.
- Caballero, C., Bresó, E. & González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*; 32(3): 424-441.
- Caballero, C., González, O. & Palacio, J. (2015). Relación de burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Salud Uninorte*; 31(1):59-69.
- Caballero, C., Hederich, C. & García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*; 32(2): 254-267.
- Caballero, C., Hederich, C. & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Revista latinoamericana de Psicología*; 42(1): 131-146.
- Camposeco, F. (2012). La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. Tesis de doctorado. Universidad Complutense De Madrid. Facultad De Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid.
- Cárdenas, C. (2012). Engagement como factor protector del síndrome de quemarse por el trabajo en docentes de secundaria del D.F. Tesis de

Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Carrasco, A., De la Corte, C. & León, J. (2010). Engagement: Un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *Revista Digital de Prevención*. 1: 1-22.

Castellano, E., Cifre, E., Spontón, C., Medrano, L. & Maffei, L. (2013). Emociones positivas y negativas en la predicción del burnout y engagement en el trabajo. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*. 2(1): 75-88.

Demerouti, E., Bakker, A., Janssen, P. & Schaufeli, W. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27: 279-286.

García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. & Salanova, M. (2005). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339: 387-400.

González, J., Zúñiga J. & Gutiérrez, L. (s.f.). El "Engagement": Más allá del compromiso. Comportamiento laboral de empleados de la Fca-Un Uadec, Monclova, Coahuila, México. Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad de Contaduría y Administración.

González, M. (2013). La resiliencia y el engagement y su asociación con el rendimiento académico en los estudiantes de la licenciatura de médico cirujano de la facultad de medicina de la Universidad Autónoma del Estado

de México, 2011. Tesis de Diplomado. Universidad Autónoma del Estado de México.

Juárez-García, A., Idrovo, Á., Camacho-Ávila, A. & Placencia-Reyes, O. (2014). Síndrome de burnout en población mexicana: *Una revisión sistemática. Salud Mental*, 37 (2): 159-176.

López-Pozos, C. (2014). Síndrome de burnout estudiantil y género. *Revista Ra Ximhai*, 10 (7): 185-202.

Luna, P. (2015). Engagement y burnout en profesores a nivel primaria. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Martínez, L. (2016). Relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de las educandas de 4to. Diversificado del instituto belga guatemalteco. Tesis de Posgrado. Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la asunción.

Martínez, I. & Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Revista 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*; 330: 361-384.

- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52: 397-422.
- Moriana, E. (2004). Estrés y Burnout en profesores, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3): 597-621.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G. & Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación Universitaria*. 5(2): 17-26.
- Ornelas, M., Blanco, H., Peinado, J. & Blanco, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; 17(54): 779-791.
- Palacio, J., Caballero, C., González, O., Gravini, M. & Contreras, K. (2012). Relación del *burnout* y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*; 11(2): 535-544.
- Parada, M. & Pérez, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*. 28(2): 199-215.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *RevEducCienc Salud*. 7 (1): 57-63.

- Parra, P. & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *RevEducCienc Salud*. 7 (2): 128-133.
- Polo-Vargas, J., Palacio J., De Castro, A., Mebarak, M. & Velilla, J. (2013). Riesgos psicosociales: la psicología organizacional positiva como propuesta de promoción, prevención e intervención. *Salud Uninorte*; 29 (3): 561-575.
- Pool-Cibrian, W. & Martínez-Guerrero J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3): 21-37.
- Prieto, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada. Disponible en: www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf
- Raigosa, D. & Marín, B. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research*, 3(2): 86-92.
- Rosales, Y. & Rosales, F., (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud mental*; 36(4): 337-345.
- Rosario, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González-Pienda, J. & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*. 28(1): 37-44.

- Sánchez, I. (s.f.) Presencia de burnout en estudiantes universitarios: un estudio de validación de instrumento Escala Mexicana de Desgaste Ocupacional. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*. 11 (2-3): 215-231.
- Salanova, M., Martínez, I. & Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del Psicólogo*. 35(1): 22-30.
- 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.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, Rosa, M., 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(1-2): 159-176.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25: 293-315.

- Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33: 464-481.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach". *Journal of Happiness Studies*, 3: 71-92.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55: 5-14.
- Silva, Y., Carena, M. & Canuto, M. (2013) Niveles de engagement y burnout en voluntarios universitario. Un estudio exploratorio y descriptivo. *Boletín de Psicología*. 108: 37-57.
- Terry, L. (2008). Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica Del Perú. Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- Torres, A. & Enríquez, R. (2015). El engagement (compromiso laboral) y su relación con la socialización organizacional en trabajadores mexicanos de una institución de educación superior. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Uribe, J., Patlán, J. & García, A. (2014). Manifestaciones psicosomáticas, compromiso y desgaste ocupacional (burnout), como consecuentes del clima y la cultura organizacional en una empresa trasnacional de

telecomunicaciones en México: un análisis de ruta (pathanalysis). *Revista Contaduría y Administración*. 30 pp.

Vázquez, J. (2009). Diagnóstico del síndrome de burnout en la comunidad académica de la Universidad del Valle de Atemajac Campus Puerto Vallarta. *UNIVallarta, Revista de investigación*. 2 (2): 8-31.

Velásquez, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequéen*. 2(1): 148 – 160.

Anexos



INSTRUCCIONES

A continuación se le presentarán una serie de enunciados a los cuales debe responder considerando su forma de pensar, sentir y actuar en determinadas situaciones; le pedimos que conteste de la manera más sincera posible, ya que nos es de gran utilidad.

Para contestar utilice marcando con una "X" el óvalo correspondiente a la respuesta que describa mejor su forma de pensar, sentir y actuar.

Ejemplo

Considero que es importante ir a fiestas:

Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NO EXISTEN RESPUESTAS BUENAS NI MALAS

Sus respuestas son anónimas y confidenciales

Sólo serán utilizadas con fines estadísticos

¡GRACIAS!

Edad:	Género:
Área de estudio:	Semestre:
Promedio:	Turno:

MARCA CON UNA “X” CON QUE FRECUENCIA...

	Marca con qué frecuencia:	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	El tener que asistir a clases me cansa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Los problemas relacionados con mis estudios me deprimen fácilmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Durante las clases me siento somnoliento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Creo que estudiar hace que me sienta agotado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Me desilusionan mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Antes de terminar las clases ya me siento cansado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	No me interesa asistir a clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	El asistir a clases se me hace aburrido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Siento que estudiar me está desgastando físicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	No creo terminar con éxito mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

MARCA CON UNA “X” CON QUE FRECUENCIA...

	Marca con qué frecuencia:	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
16	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Estoy entusiasmado con mi carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Mis estudios me inspiran cosas nuevas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Estoy orgulloso de hacer esta carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Estoy inmerso en mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA...

MARCA CON UNA “X”...

	Que tan seguro te sientes al:	Nada seguro	Poco seguro	Seguro	Muy seguro
25	Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA...

MARCA CON UNA “X”...

	Indica si:	SI	NO
45	Consideras que recibes la adecuada retroalimentación de tus profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Consideras distantes e inadecuadas las relaciones y comunicación con tus profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Estas satisfecho(a) con los servicios que brinda la biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Consideras que los servicios administrativos ofrecen un servicio adecuado y de calidad a la población estudiantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Estas satisfecho(a) con las aulas y el mobiliario de la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Las relaciones con tus compañeros las consideras adecuadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	Participas constantemente en las actividades culturales que la facultad ofrece	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	Percibes apoyo de tus amigos y familiares cuando se te presenta alguna dificultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	A veces consideras que no podrás terminar la carrera por falta de dinero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54	Consideras que puedes tener problemas para conseguir trabajo a causa de la falta de ofertas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55	Consideras rutinarias las actividades que realizas a diario en la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56	Tienes problemas para organizar tus tiempos y actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57	Cuando presentas exámenes te sientes seguro(a) de poder aprobarlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58	Asistir a clases te hace sentir muy motivado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59	Te sientes insatisfecho(a) con tus estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**!!!GRACIAS POR TU
PARTICIPACIÓN!!!**