

RELACIÓN ENTRE *BURNOUT* Y *ENGAGEMENT*
ACADÉMICOS CON VARIABLES
SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS

Relationship between burnout and academic
engagement with sociodemographic variables and
academic

Carmen Cecilia Caballero D., Ph.D.*

Christian Hederich G., Ph.D.**

Arlington García P.***

Resumen

Este estudio buscó esclarecer la interdependencia entre *burnout* académico (BA) y *engagement* académico (EA) en estudiantes universitarios del área de la salud, y profundizar en la caracterización de esta relación a partir de sus asociaciones con variables sociodemográficas y académicas (desempeño académico, DA). Se utilizó un diseño observacional y correlacional de tipo multivariado con una muestra, constituida aleatoria y estratificadamente por 802 estudiantes de los programas de medicina, enfermería, fisioterapia y psicología de universidades privadas de Barranquilla, Colombia. Los instrumentos utilizados fueron el MBI-SS, el UWES-S y un cuestionario sobre condiciones socioeconómicas y académicas. El análisis de las relaciones halladas entre BA y EA permitió considerarlos articulados como extremos de un mismo continuo fenoménico o factor, compuesto por las dimensiones de vigor, dedicación, ineficacia académica y cinismo, con valores opuestos en los extremos o polos del factor. Se identificaron variables sociodemográficas y académicas asociadas con los polos del BA y del EA del factor reconocido, donde el BA resultó un buen predictor de mal DA, y el EA un buen predictor de buen DA.

Palabras clave: *burnout* académico, *engagement* académico, estudiantes universitarios, desempeño académico, características sociodemográficas.

*Grupo de SUIXES, Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia)

** Director del Grupo de Investigación Estilo Cognitivo. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia)

***Universidad Simón Bolívar, Barranquilla (Colombia)

Abstract

This study aims to clarify the interdependence between Academic Burnout (AB) and Academic Engagement (AE) in undergraduate students, and to describe this relationship based on their associations with demographic and academic variables (Academic Achievement - AA). A multivariate, correlational observational design was used, with a stratified random sample of 802 students from the programs of medicine, nursing, physiotherapy and psychology of private universities of Barranquilla, Colombia. The instruments used were the MBI-SS, the UWES-S and a questionnaire about academic and socioeconomic variables. The analysis of the relationship between AB and AE, suggests considering each of these syndromes as extremes of the same phenomenonic continuum or factor, composed by the dimensions of Vigor, Dedication, Academic Inefficacy and Cynicism, with opposite values at the extremes or poles of the factor. Demographic and academic variables were associated with the poles of the AB and the AE of the acknowledged factor, where the AB was a good predictor of poor AA, and the AE a good predictor of good AA.

Keywords: Academic burnout, academic engagement, university students, undergraduate students, academic achievement, sociodemographic characteristics.

INTRODUCCIÓN

Algunos estudiantes, durante su proceso formativo, no disponen de las competencias y estrategias necesarias para abordar las demandas de su vida académica. Por esta razón pueden llegar a experimentar sensaciones y percepciones de no poder dar más de sí mismos, tanto física como psíquicamente, asumir una actitud negativa de crítica, desvalorización y pérdida del interés o del valor de los estudios, así como desarrollar dudas crecientes acerca de la propia capacidad para realizarlos (Palacio, Caballero, González, Gravini & Contreras, 2012; Bresó, 2008). La presencia simultánea de estas manifestaciones es conocida como síndrome de burnout académico (BA).

El BA es una condición de estrés prolongado e insidioso que se deriva de condiciones del individuo y del contexto organizacional de la institución universitaria, debido a que esta, entre otros factores, no posibilita el desarrollo adecua-

do del desempeño académico del estudiante al no proveer adecuados recursos, a la existencia de dinámicas negativas para la realización del trabajo académico y a excesivas exigencias en el mismo (Caballero, Palacio & Hederich, 2012).

Son diversos los estudios realizados en estudiantes de ciencias de la salud, específicamente en medicina (Barraza, Malo & Rodríguez, 2012; Drybye, Thomas, Huntington, Lawson, Novotny, Sloan & Shanafelt, 2006; Aranda, Pando, Velázquez, Acosta & Pém, 2003), enfermería (Ríos, Carrillo & Sabuco, 2012; Santes, Meléndez, Martínez, Ramos, Preciado & Pando, 2009; Carlotto, Camara & Gonçalves, 2005; Deary, Watson & Houston, 2003), residentes multi-profesionales (Guido, Goulart, Silva, Dias & Ferreira, 2012; Nalesnik, Heaton, Olsen, Haffner & Zahn, 2004), fisioterapeutas (Arce, Fariña, Novo & Seijo, 2012), odontólogos (Preciado & Vázquez, 2010) y farmacia (Ried, Motycka, Mobley & Meldrum, 2006), que constatan la presencia de este síndrome en los estudiantes.

El *burnout* y el *engagement* académicos desde la perspectiva de la autoeficacia

De acuerdo con la teoría sociocognitiva del yo, la *autoeficacia* es “la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que son requeridos para manejar situaciones futuras” (Bandura, 1999, p. 20). Desde esta misma perspectiva, el *burnout* se entiende como “una crisis de eficacia” (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002; Cherniss, 1993), ya que diversas investigaciones en colectivos de profesionales y trabajadores han evidenciado que el síndrome se asocia con un mayor deterioro de la percepción de autoeficacia.

De este modo, la autopercepción de baja eficacia sería más un desencadenante que una dimensión del síndrome. Sin embargo, las relaciones entre *burnout* y autoeficacia no han sido del todo esclarecidas y aún son objeto de controversias. En la posición más extrema, el síndrome se considera una crisis de autoeficacia (Cherniss, 1993). Esta postura, de carácter unidimensional, contrasta con otras que señalan que la baja autoeficacia no es suficiente para definir el síndrome, ya que requiere además la presencia de las dimensiones de *agotamiento* y *cinismo*, según la concepción tridimensional del síndrome (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

En la actualidad, la investigación sobre el BA se ha centrado en el estudio de su opuesto: el *engagement* académico (EA), el cual se fundamenta en la psicología positiva, que se preocupa por el buen funcionamiento y las fortalezas del individuo frente a los eventos de estrés y que intenta, por esta vía, superar el enfoque en el déficit y la patología. Desde este punto de vista, el concepto de EA se asocia con los conceptos de *vinculación psicológica* o *implicación* (Salanova & Llorens, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004) y es considerado como un “estado psicológico

positivo caracterizado por vigor, dedicación y absorción frente a los estudios” (Schaufeli et al., 2002, p. 21).

En este sentido, Schaufeli y Bakker (2004) señalan que las dimensiones centrales del EA (*vigor* y *dedicación*) y del BA (*agotamiento* y *cinismo*) se relacionan negativamente; la energía (vigor) se torna en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en ineffectividad. Se ha demostrado la relación entre la autoeficacia y el síndrome de BA y el EA en estudiantes universitarios (Caballero et al., 2012; Bresó, 2008; Salanova, Grau, Martínez & Llorens, 2004), además han descubierto que una alta autoeficacia es un buen predictor de un mayor EA, mientras que unas altas creencias de ineffectividad predicen la aparición del BA (Salanova et al., 2004; Bresó, Llorens & Salanova, 2005).

***Burnout* académico, *engagement* académico y rendimiento académico**

El nivel de DA determina la promoción de los estudiantes; sin embargo, este es producto de un conjunto complejo de factores interdependientes que median la interacción de enseñanza-aprendizaje del estudiante con los conocimientos o competencias de su campo de estudio y con los dispositivos pedagógicos aportados para dicho desempeño. Usualmente, el DA ha sido indicado solo como rendimiento académico o los promedios ponderados de las notas; sin embargo, este es un indicador extremadamente estable, lo cual entorpece la observación de dificultades recientes, pero no pasadas. Por esta razón, se ha considerado que el DA puede determinarse mejor usando indicadores diversos, como: finalización de semestre con todas las asignaturas aprobadas o no, repetición de semestres o asignaturas, abandono de la carrera o realización y aprobación de todos los exámenes (Pérez, Rodríguez & Del Río, 2003).

Diversos estudios coinciden en señalar que los estudiantes que presentan BA tienen como consecuencia un bajo rendimiento académico (Palacio et al., 2012; Caballero et al., 2012; Martínez & Marques, 2005; Salanova, et al., 2004). En esta línea, señalan que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtienen resultados más bajos en sus exámenes.

Por otro lado, se ha señalado que el BA no es un buen predictor de un bajo DA (Manzano, 2002a, 2002b; Bresó, 2008; Caballero, Abello & Palacio, 2007; Salanova, Cifre, Llorens & Martínez, 2005). Sin embargo, esta ausencia de relación entre rendimiento y BA puede deberse a la forma en que usualmente se evalúa el rendimiento académico, siendo indicado por el promedio de notas en las diferentes asignaturas, el cual podría ser considerado como un indicador insuficiente de DA.

Por otra parte, autores coinciden en señalar una relación negativa entre BA y la satisfacción frente a los estudios (Caballero et al., 2007; Caballero, Abello & Palacio, 2006), y la madurez profesional (Manzano, 2002b) y la felicidad frente a los estudios (Salanova et al., 2005), y una relación positiva entre BA y la intención de abandonar los estudios (Carlotto & Gonçalves, 2008; Salanova et al., 2005) y las menores expectativas de éxito en los mismos (Martínez & Marques, 2005). Aunque no se han determinado con certeza sus consecuencias en el rendimiento académico, el BA juega un papel predictivo de variables relacionadas con la calidad de vida del estudiante universitario. A diferencia del BA, diversas investigaciones coinciden en señalar que el EA y DA se han relacionado positivamente, sobre todo con las escalas de absorción y vigor

(Parra, 2010; Caballero, et al., 2007; Schaufeli et al., 2002).

En síntesis, es importante ampliar el conocimiento y comprensión del BA y EA en estudiantes universitarios en nuestro medio social para incidir tanto en la detección precoz de procesos vinculados con su desarrollo como en la promoción de condiciones protectoras frente al mismo, y disminuir uno de los factores de deserción académica. Este estudio tiene como objetivo caracterizar la interdependencia entre BA y EA, y establecer sus relaciones con variables sociodemográficas y del DA en estudiantes universitarios del área de la salud.

MÉTODO

Participantes

La población del estudio corresponde a estudiantes de los programas de medicina, psicología, fisioterapia y enfermería de tres universidades privadas de la ciudad de Barranquilla. Para la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio y estratificado por semestre, que arrojó una muestra de 941 estudiantes, distribuidos así: 38 % (356) del programa de medicina, 19 % (183) de psicología, 26 % (241) de enfermería y 17 % (161) de fisioterapia. Al momento de llevar a cabo la aplicación de instrumentos, participaron 887 estudiantes, y al momento de digitar los cuestionarios, se eliminaron 67 sujetos por omisión de respuesta, por lo que la pérdida de sujetos de la muestra fue del 7,55 %, con lo que el tamaño efectivo de la muestra final fue de 820 sujetos. En la muestra prevalece el sexo femenino (79,1 %) sobre el masculino (20,9 %). Las edades están entre los 17 y los 27 años, con una edad media de 24 años y una desviación típica de 2,056 años (tabla 1).

Tabla 1. Frecuencias de características sociodemográficas, de carrera y académicas

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

El estado civil soltero (96 %) predomina en los estudiantes. En menor porcentaje se encuentran estudiantes casados (2,4 %), en unión libre (1 %) y separados (0,6 %) (tabla 1). Por otra parte, el 42 % de los jóvenes no son oriundos de la ciudad de Barranquilla, el 82,8 % vive actualmente

con su familia, el 13,8 % vive en una pensión y el 3,4 % viven solos.

Respecto al estrato socioeconómico, la mayoría de los estudiantes viven actualmente en un estrato socioeconómico 3 (35 %), seguido del

estrato 2 (23,8 %), el estrato 4 (18 %) y el estrato 5 (10,4 %). El 94,3 % de los participantes se dedica exclusivamente a estudiar, y un porcentaje menor (5,7 %) estudia y trabaja al mismo tiempo. En lo referente a la modalidad de pago de la matrícula académica, el 52,8 % la paga en efectivo, el 44,3 % la paga a través de crédito y solamente el 9 % cancela el valor del semestre mediante beca.

Instrumentos

1. *Burnout académico (BA)*: fue medido a través del Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, et al., 2002). El MBI-SS evalúa, a través de 15 ítems, las tres dimensiones que caracterizan al BA. Estas

escalas obtuvieron un nivel de consistencia interna satisfactoria según el número de ítem de las dimensiones del síndrome (tabla 2). Todos los ítems puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va de 0 (nunca) a 6 (siempre).

2. *Engagement académico (EA)*: se evaluó mediante la escala de *engagement* académico (UWES-S). El UWES-S comprende 17 ítems, que evalúan las tres dimensiones que definen al EA. Estas escalas obtuvieron un nivel de consistencia interna satisfactoria según el número de ítems de las dimensiones del síndrome (tabla 2). Todos los ítems puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va de 0 (nunca) a 6 (siempre).

Tabla 2. Datos descriptivos, alfa de Cronbach del *burnout* y del *engagement* académicos

Escalas	Subescala	Alfa de Cronbach	Media	Desv. típ.
<i>Burnout académico</i>	Agotamiento	0,77	11,71	5,40
	Cinismo	0,718	2,18	3,19
	Ineficacia académica	0,780	7,93	4,93
<i>Engagement académico</i>	Vigor	0,756	2,63	0,51
	Dedicación	0,739	2,67	0,49
	Absorción	0,739	2,34	0,51

3. *Desempeño académico (DA)*: se evaluó a partir de tres indicadores principales. Primero, el promedio académico ponderado, ordinalizado en cuatro puntos: deficiente (menor a 3,4), adecuado (entre 3,5 y 3,9), bueno (entre 4,0 y 4,4) y excelente (mayor a 4,5); segundo, el haber perdido un semestre con anterioridad (sí/no); y tercero, el que todas las materias vistas en el presente semestre correspondan a un mismo semestre (sí/no). Estos tres indicadores dan cuenta del desempeño global en el semestre actual y

los anteriores, así como de la regularidad y estabilidad de este desempeño.

Procedimiento

Para la realización del estudio se ofreció la información necesaria acerca de la investigación y del valor e importancia de responder de manera responsable, elemento indispensable para la firma del consentimiento informado. Posteriormente, se llevó a cabo la aplicación de las baterías, de manera colectiva, en los diferen-

tes programas académicos. Teniendo en cuenta que la muestra era considerablemente grande, se organizó un equipo de trabajo para llevar a cabo la aplicación.

Análisis estadístico

Se llevó a cabo un análisis de correspondencias múltiples (ACM) mediante la utilización del software SPAD. El ACM es un tipo de análisis factorial generado a partir de los valores (modalidades) de las variables estudiadas (Hederich, 2007) que permite determinar los factores relevantes para

la caracterización y análisis de las relaciones entre las variables activas del procedimiento.

Entre las variables del estudio se catalogaron aquellas que son consideradas *activas* (las que intervienen en la conformación de los factores), y las que son denominadas *ilustrativas* (aquellas que, sin intervenir en la conformación de los factores relevantes, se observan en el cruce de los mismos, ayudando a caracterizarlos mejor). Las modalidades de las variables consideradas activas e ilustrativas para este estudio se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Descripción de las variables activas e ilustrativas

	Variables	N.º de modalidades	
Activas	Agotamiento	3	
	<i>Burnout</i> académico	Cinismo	3
		Ineficacia académica	3
		<i>Engagement</i> académico	Absorción
	Dedicación		3
	Vigor		3
Ilustrativas	Edad	3	
	Sexo	2	
	Estado civil	4	
	Estrato socioeconómico de residencia en esta ciudad	6	
	Sociodemográficas	¿Trabaja?	2
		¿Es oriundo de esta ciudad?	2
		¿Actualmente vive con...?	3
		¿Quién paga sus estudios?	4
		¿Cómo paga la matrícula?	4
		Universidad	3
		Carrera	4
	Semestre	9	
	Desempeño académico (DA)	¿Todas las materias son de un mismo semestre?	2
¿Ha perdido un semestre anteriormente?		2	
Promedio académico en toda la carrera		4	

En razón del supuesto teórico de que las dimensiones centrales del BA —agotamiento y cinismo— y del EA —vigor y dedicación— se relacionan negativamente, hasta el punto de que el *burnout* podría ser considerado como una erosión del *engagement* (Martínez & Salanova, 2003; Manzano, 2002a; Maslach et al., 2001), dichas dimensiones se asignaron como variables activas, con el propósito de esclarecer la relación entre el BA y el EA.

RESULTADOS

Al caracterizar la interdependencia entre BA con EA, y a partir de sus relaciones con varia-

bles sociodemográficas y del DA en estudiantes universitarios del área de la salud, se encontró lo siguiente.

Relación del *burnout* con el *engagement* académico

En la tabla 4 se presentan el histograma con el valor propio, con 12 factores obtenidos en el ACM. Cada valor propio corresponde a la inercia explicada por cada factor que, como se aprecia en la misma tabla, va disminuyendo progresivamente de un factor a otro.

Tabla 4. Histograma de los autovalores de los primeros 12 factores del estudio exploratorio

Factor n.º	Valor Propio	% Varianza	% Acumulado	
1	0,4965	24,83	24,83	*****
2	0,2340	11,70	36,53	*****
3	0,1784	8,92	45,44	*****
4	0,1721	8,60	54,05	*****
5	0,1642	8,21	62,26	*****
6	0,1497	7,48	69,74	*****
7	0,1484	7,42	77,16	*****
8	0,1323	6,61	83,77	*****
9	0,1076	5,83	89,15	*****
10	0,0813	4,06	93,22	*****
11	0,0770	3,85	97,06	*****
12	0,0587	2,94	100,00	*****

Al analizar el primer factor se halló una mejor contribución de las modalidades más extremas (altas y bajas) de las variables activas, y al analizar el segundo factor se muestra que las modalidades que más contribuyen a su conformación son, por un lado, los valores intermedios de las modalidades que configuraban el primer factor, y, por el otro, los valores medios de los extremos

(altos y bajos). La inclusión de los valores medios en uno de los extremos simplemente señala un factor que, de manera artificial, ha incluido las modalidades faltantes en el primero, sin que ello contribuya en mayor medida a la interpretación de las relaciones. Así, y considerando el carácter ordinal de las variables incluidas, estos resultados señalan la pertinencia de considerar

solo el primer factor y la adecuación de ignorar el segundo para la interpretación.

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

La característica más sobresaliente de este factor es el establecimiento de una oposición directa entre las modalidades del BA y EA. Así, se encontraron, en una dirección, respuestas negativas (BA) ante el estrés crónico de los sujetos y, en la otra, respuestas positivas de implicación frente a los estudios (EA). Tal y como se observa en la tabla 5, la caracterización del factor queda establecida de acuerdo con las variables activas del siguiente modo: en un extremo (polo negativo) se ubican niveles bajos de las modalidades de las dimensiones del EA, junto con valores altos de BA, y muy especialmente de ineficacia y cinismo. La contribución del agotamiento en este polo es bastante menor. En razón a esta configuración, la dirección del primer factor puede ser denominada *polo del BA*.

Por el contrario, en el otro extremo (polo positivo) se hallan valores altos en las modalidades del EA (vigor, absorción y dedicación) junto con valores bajos en las modalidades del BA, con énfasis en ineficacia. Esto señala la pertinencia de denominar esta dirección como polo del EA (tabla 5).

Tabla 5. Caracterización del factor 1 del estudio exploratorio por las modalidades activas

Valores-test	Variable	Modalidad
-20,70	Vigor	Vigor bajo
-20,46	Dedicación	Dedicación baja
-20,25	Ineficacia	Ineficacia alta
-17,38	Absorción	Absorción baja
ZONA CENTRAL		
17,81	Absorción	Absorción alta
18,14	Dedicación	Dedicación alta
18,90	Ineficacia	Ineficacia baja
20,05	Vigor	Vigor alto

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

Relación del BA y del EA con las variables sociodemográficas y académicas (A)

El factor respuesta los estudiantes ante el estrés, en su extremo negativo o del BA, se relacionó con las siguientes modalidades de mayor contribución de las variables sociodemográficas y académicas (según sus valores λ): 1) promedio

académico deficiente, 2) estudiantes en cuarto semestre de carrera y 3) los padres de familia pagan la matrícula. Por otra parte, el factor en su extremo positivo o polo del EA, se relacionó

con: 1) promedio académico bueno, 2) estudiantes que pagan sus estudios y 3) estudiantes en segundo semestre de carrera (tabla 6).

Tabla 6. Caracterización del polo negativo (BA) y positivo (EA) por las variables académicas y sociodemográficas

Polo negativo o del burnout académico (BA)			
Variables activas		Variables ilustrativas	
Valores-t	Modalidad	Valores-t	Modalidad
-20,7	Vigor bajo	-4,68	Promedio deficiente (< de 3,4)
-20,46	Dedicación bajo	-2,54	Cuarto semestre
-20,25	Ineficacia alta	-2,46	Padres de familia pagan estudio
-17,38	Absorción baja		
Polo positivo o del engagement académico (EA)			
Variables activas		Variables ilustrativas	
Valores-t	Modalidad	Valores-t	Modalidad
17,81	Absorción alto	4,42	Promedio bueno (4,0 a 4,4)
18,14	Dedicación alto	3,17	Estudiante paga sus estudios
18,9	Ineficacia bajo	2,66	Segundo semestre
20,05	Vigor alto		

DISCUSIÓN

A manera de síntesis, podemos observar la configuración de un factor consistente y con sentido que denominamos *respuesta de los estudiantes ante el estrés académico*, el cual devela y especifica las relaciones entre BA y EA en los estudiantes del estudio. Dicho factor podría ser considerado un *continuo* fenoménico que muestra una contraposición de los valores o modalidades de las dimensiones del BA y del EA, lo cual se hace evidente en los extremos opuestos del factor.

Así, el polo negativo, o del BA, queda definido principalmente por bajos niveles de entusiasmo,

disfrute e inmersión en la actividad (falta de absorción), además por falta de inspiración, orgullo y reto ante los estudios (falta de dedicación), y, a su vez, percepción de incompetencia ante las exigencias académicas (elevada ineficacia académica) y por bajos niveles de energía o de persistencia y esfuerzo ante los contratiempos y dificultades (vigor).

Caso opuesto el del polo positivo o del *engagement* académico (EA), en el que predominan estados motivacionales positivos y persistentes de involucramiento en la actividad académica (alta absorción y dedicación), con muy escasas

o sin percepciones de incapacidad para llevar a cabo las demandas académicas, ni dudas acerca del valor o sentido de sus estudios (baja ineficacia académica).

De acuerdo con lo anterior, el factor presenta una estructura *multidimensional* identificable, dada por las dimensiones de dedicación, ineficacia académica, vigor y absorción. Estas dimensiones juegan un papel importante en la comprensión de las respuestas de los estudiantes universitarios ante las demandas académicas, y se articulan gradualmente como extremos de un mismo continuo fenoménico que versa sobre las respuestas motivacionales, cognitivas, afectivas y conductuales de los estudiantes ante el estrés académico en el contexto universitario. Esto sugiere que podría considerarse al *burnout* como una erosión conjunta del *engagement* y la autoeficacia, como ha sido planteado con anterioridad por algunos autores (Martínez & Salanova, 2003; Manzano, 2002a; Maslach et al., 2001).

En la caracterización del factor por las modalidades ilustrativas de las variables sociodemográficas y académicas se observó que el polo negativo o del BA se asoció exclusivamente con padres que pagan los estudios de los estudiantes, los cuales presentan un promedio académico deficiente o aceptable y estaban cursando cuarto semestre; por su parte, el polo positivo o del EA se relacionó con buen promedio académico, con estudiantes que pagaban ellos mismos sus estudios y cursaban segundo semestre al momento del estudio.

Estos hallazgos con respecto a las variables académicas, en particular respecto al desempeño académico, no apoyan las observaciones de que el BA no es necesariamente un buen predictor de mal rendimiento académico (Martínez & Marques, 2005; Salanova et al., 2005; Bresó, 2008; Caballero et al., 2007; Manzano, 2002a y

2002b). Sin embargo, sí apoyan las de Salanova et al. (2005), que señalan que los estudiantes que presentan BA, a su vez, tendían a presentar bajo rendimiento académico, debido a que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtienen resultados más bajos en sus exámenes.

Los resultados anteriores pueden explicarse también desde la perspectiva de la autoeficacia, ya que los bajos o nulos niveles de ineficacia académica presentes en los estudiantes del polo del BA, y, por el contrario, la eficacia académica positiva percibida por los estudiantes que se ubican en el polo del EA, se relacionan con un bajo o mejor desempeño académico respectivamente, en la medida en que inciden en los procesos de autorregulación del aprendizaje y en el compromiso motivacional de los estudiantes con el trabajo académico, así como posibilitan oportunidades de elección y control de metas personales. En este sentido, la creencia en la propia capacidad (autoeficacia) ejerce cierto control sobre la actividad académica que realiza el estudiante.

Por otra parte, en relación con las asociaciones significativas de las variables sociodemográficas halladas con cada polo del factor, es destacable la observación de que los estudiantes que pagaban sus estudios (y asumimos que llevan a cabo alguna actividad laboral que les permite costear su matrícula) puntuaban, a su vez, con niveles positivos de EA. Este hallazgo es consistente con lo encontrado por Caballero, Abello y Palacio (2006), quienes señalan que los estudiantes que trabajan tienden a presentar una percepción de mayor autoeficacia y mayor EA. Es decir, los estudiantes que trabajan pueden tender a dedicarse o implicarse más en las actividades académicas por el sentido de mayor valoración que adquieren las mismas, el cual se derivaría del hecho de estudiar y trabajar simultáneamente por decisión y esfuerzo propio. Esto, a su vez,

puede facilitar el desarrollo de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto personal hacia el trabajo académico; además, realizar exitosamente tanto la actividad laboral como la académica podría favorecer una mejor percepción de autoeficacia (Bandura, 1977, citado en Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005).

Esta investigación contribuye a mejorar la comprensión de la naturaleza del *burnout* académico en el contexto colombiano y de sus relaciones con el desempeño académico en estudiantes universitarios. Los resultados indican que el *burnout* académico puede caracterizarse como una erosión conjunta del *engagement* y la autoeficacia, por lo que usualmente se acompaña con una crisis de desempeño académico. Desde el punto de vista metodológico, este estudio ejemplifica el uso de novedosas herramientas estadísticas, como son las correspondencias múltiples, que permiten la comprensión de múltiples relaciones fundamentales para un adecuado diseño de intervención.

Por otra parte, en cuanto a las limitaciones de este estudio, el diseño utilizado (observacional, descriptivo y correlacional) exige seguir realizando estudios de corte experimental y longitudinal que permitan dar claridad al valor predictivo o consecuencia de los factores del contexto organizacional universitario y al desarrollo del síndrome en estudiantes universitarios.

A manera de conclusión, las relaciones entre *burnout* y *engagement* académicos se caracterizan por un eje o factor único configurado como un continuo multidimensional (compuesto por las dimensiones de absorción, vigor, dedicación e ineficacia académica y con valores opuestos en sus polos del BA y del EA) que se asocia con variables sociodemográficas y académicas propias de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aranda, C., Pando, M., Velázquez, I., Acosta, M. & Pém, M. (2003). Síndrome de burnout y factores psicosociales en el trabajo, en estudiantes de postgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 30(4), 193-199.
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M., & Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Revista Aula Abierta*, 40(2), 3-10.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En: A. Bandura (coord.). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Claudio, C. & Gian, V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-270.
- 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.
- Bresó, E. (2008). Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy (Disertación doctoral no publicada). Universidad Jaume I de Castellón, Castellón, España.
- Bresó, E., Llorens, S. & Salanova, M. (2005). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado de www.uji.es/bin/publ/editions/jfi9/psi/6.pdf.
- Bresó, E. & Salanova, M. (2005). Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia

- como componente del burnout acadêmico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado de www.uji.es/bin/publ/edicions/jf8/psi/32.pdf.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caballero, C., Hederich, C. & Palacio, J. (2010). El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Caballero, C., Palacio, J. & Hederich, C. (2012). Síndrome de *Burnout*: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla. (Tesis doctoral inédita) Universidad del norte, Barranquilla, Colombia. (tesis doctoral inédita).
- Carlotto, M., Camara, S. & Gonçalves, S. (2005). Predictores del síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas*, 1(2), 195-205. Recuperado el 04 de abril de 2012 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179.
- Carlotto, M. & Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En: W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 135-149). Washington: Taylor & Francis.
- Deary, I., Watson, R. & Houston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 71-81.
- Drybye, L., Thomas, M., Huntington, J., Lawson, K., Novotny, P., Sloan, J. & Shanafelt, T. (2006). Personal life events and medical student burnout: a multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica Inter-Ação Psy*, 1(1), 19-33. Recuperado de <http://www.insp.mx/salud/index.html>.
- Guido, L., Goulart, C., Silva, R., Dias, L. & Ferreira, E. (2012). Estrés y burnout entre residentes multiprofesionales. *Revista Latino-Americana de Enfermería*, 20(6), 1064-1071. Recuperado el 2 de octubre 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692012000600008&lng=en&tlng=es.10.1590/S0104-11692012000600008.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Manzano, G. (2002a). Burnout y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *Revista de Psicología Social*, 17(3), 237-249.
- Manzano, G. (2002b). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, 79-102.
- Martínez, I. & Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, 21-30.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 3(3b), 61-384.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. & Jackson, C. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Nalesnik, S., Heaton, J., Olsen, C., Haffner, W. & Zahn, C. (2004). Incorporating problem-based learning into an obstetrics/gynecology clerkship: impact on student satisfaction and grades. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 190(5), 1375-1381.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M. & Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11(2). En prensa.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico y práctico. *Revista Educación Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.
- Preciado, M., & Vázquez, J. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 48(1), 11-19.
- Pérez, M., Rodríguez, M. & Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33. Recuperado de http://www.editorialmedica.com/archivos/cuadernos/Cuad-67_68-Jul-Dic-Trabaj3.pdf.
- Ried, L., Motycka, C., Mobley, C. & Meldrum, M. (2006). Comparing burnout of student pharmacists at the founding campus with student pharmacists at a distance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(5), 114-126.
- Ríos, M. I., Carrillo, C. & Sabuco, E. (2012). Resiliencia y síndrome de burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 88-95.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 159-176.
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I., y Llorens, S. (2004). Facilitadores, obstáculos, rendimientos académicos relacionados con la satisfacción con los asuntos del estudio. Periódico *El País Universal*.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>.
- Santes, M., Meléndez, S., Martínez, N., Ramos, I., Preciado, M. & Pando, M. (2009). La salud mental y predisposición a síndrome de burnout en estudiantes de enfermería. *Revista Chilena de Salud Pública*, 13(1):23-29.
- Schaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 15-35.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464.