

Relación del *burnout* y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios*

Relationship between burnout and coping strategies with GPA in university students

Recibido: octubre 9 de 2009 | Revisado: junio 10 de 2010 | Aceptado: agosto 8 de 2011

JORGE ENRIQUE PALACIO SAÑUDO**

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

CARMEN CECILIA CABALLERO DOMÍNGUEZ***

Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

ORLANDO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

MELINA GRAVINI GÓMEZ

KATHERINE PAOLA CONTRERAS SANTOS

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

RESUMEN

Se indagó la relación del *burnout* académico y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico de una muestra de 283 universitarios tomados al azar de los programas de psicología y fisioterapia de la jornada diurna de una universidad privada de Barranquilla, quienes respondieron al MBI-SS y a la Escala de Estrategias de Afrontamiento-Modificada. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaban bajos niveles de *burnout* académico, sin embargo se corroboró que el alto Agotamiento y Cinismo, afectan negativamente el promedio académico; mientras que la Autoeficacia ante los estudios, lo favorecía significativamente, por lo que se establece una relación negativa entre *burnout* y el promedio académico. Dentro de las estrategias de afrontamiento más frecuentemente utilizadas por los estudiantes, se halló la de Solución de Problemas, la cual se asocia con resultados más favorables en el promedio académico.

Palabras clave autores

Burnout académico, educación superior, estrategias de afrontamiento, promedio académico, Colombia.

Palabras clave descriptores

Investigación cuantitativa, diseño descriptivo-correlacional, psicología educativa.

SICI: 1697-9267(201206)11:2<535:RBEAPA>2.0.TX;2-X

Para citar este artículo. Palacio, J. E., Caballero, C. C., González, O., Gravini, M. & Contreras, K. P. (2012). Relación del *burnout* y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.

* Artículo de investigación.

** Profesor Universidad del Norte. Coordinador del Doctorado en Psicología. Investigador del Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano (GIDHUM). E-mail: jpalacio@uninorte.edu.co ResearcherID: Palacio, J. F-3672-2012.

*** E-mails: carmencaballero69@hotmail.com, donalor65@gmail.com, melinagravini@hotmail.com, katherine_paolac@hotmail.com. ResearcherID: Gonzalez, O. F-3672-2012.

ABSTRACT

The academic burnout might be accompanied of inadequate strategies of coping, contributing to the accentuation of difficulties in the GPA or academic performance. Taking into account the implications of these variables in the performance and the dropout rate at university level, is relevant to investigate the relationship of the academic burnout and coping strategies with the academic performance. A correlational study with a sample of 283 students of the programs of Psychology and Physical therapy of the daytime hours of a private university of Barranquilla, who answered to the MBI-SS and to the Scale of Strategies of Coping Modified (EEC-M) was conducted. The results showed that the majority of the students were presenting low levels of academic burnout. Nevertheless, it was corroborated that the high Exhaustion and Cynicism can negatively affect academic performance; on the contrary, the Self-efficacy to studies, favored it significantly; for what it is possible to establish a negative relation between burnout and the academic performance. Inside the strategies more frequently used by the students, it was found that those that use the one of Solution of Problems

in university activities tend to obtain more favorable results in their academic performance.

Key words authors

Academic burnout, coping strategies, GPA, higher education, Colombia.

Key words plus:

Quantitative research, descriptive-correlational design, educational psychology.

Introducción

Los estudiantes universitarios están expuestos a múltiples demandas dadas por el contexto educativo (por no mencionar otras concurrentes de otros contextos de vida), en el cual el aprendizaje y el rendimiento académico se constituyen en fuentes de estrés, que a menudo dan lugar a sensaciones de intensa tensión en ellos, fenómeno reconocido como estrés académico (de Pablo, Baillès, Pérez & Valdés, 2002; Dziegielewski, Turnage & Roest-Marti, 2004) que incide en el funcionamiento académico del estudiante, en la medida que, por ejemplo, puede determinar escasa productividad académica, déficits de atención, concentración, memorización, en la resolución de problemas y en la toma de decisiones efectivas. En particular, cuando el estrés llega a niveles crónicos, contribuye al surgimiento de sensaciones de no poder dar más de sí mismo (Agotamiento), al desarrollo de actitudes de desinterés, autosabotaje y deterioro de la valoración del estudio (Cinismo), así como desencadenar dudas sobre la propia capacidad para realizarlo (Autoeficacia) (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova & Bakker, 2002). La conjugación de estos síntomas y dimensiones se conoce como Síndrome de *Burnout* Académico. Según diversos autores, el *burnout* académico es un estado mental persistente, negativo, relacionado con las actividades académicas en personas normales que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, distrés y poca motivación frente a los estudios (Caballero, Hederich & Palacio, 2010; Salanova & Llorens, 2008).

Aquellos estudiantes que presentan *burnout* académico, se perciben incapaces de superarse, de enfrentar los retos y exigencias que día a día viven en su quehacer universitario. Según Bran-

non y Feist (2001), niveles altos de autoeficacia tienden a prevenir la experiencia del estrés y la baja autoeficacia desemboca en una valoración amenazante y muy estresante. Desde esta perspectiva, algunos señalan que el *burnout* se desarrolla a partir de sentimientos de ineficacia o crisis de autoeficacia. En este sentido, Cherniss (1993), define el *burnout* como crisis de autoeficacia. De esta manera, la autoeficacia se ha propuesto como una de las variables predictoras de la ocurrencia del *burnout* (Caballero, Abello & Palacio, 2007; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005).

La autoeficacia no solamente ha sido asociada frecuentemente con el *burnout* (Bresó, 2008; Bresó, Llorens & Salanova, 2005), sino también con el rendimiento o promedio académico; es así como los estudiantes que se perciben más autoeficaces perseveran más al intentar resolver aquellos problemas sin solución (Collins, 1982 citado en Olaz, 2001).

En este mismo orden de ideas, algunos autores demuestran que el funcionamiento académico está relacionado negativamente con el *burnout*, lo cual quiere decir que los estudiantes que se sienten agotados, con mayor cinismo y menos autoeficaces, tienen mayor probabilidad de no alcanzar un buen rendimiento académico (Martínez & Marques, 2005; Schaufeli et al., 2002). En contraste con esta postura, se encuentra la posición de quienes señalan que el *burnout* académico no es un buen predictor del mal desempeño académico (Bresó, 2008; Manzano, 2002; Salanova et al., 2005). Sin embargo, existe el consenso de que el *burnout* académico se asocia, por ejemplo, con la insatisfacción frente a los estudios (Caballero, Abello & Palacio, 2006; Caballero et al., 2007), con la inmadurez profesional (Manzano, 2002), con la intención de abandonar los estudios (Carlotto & Gonçalves, 2008), con la poca felicidad frente a los mismos (Salanova et al., 2005), y con menores expectativas de éxito en ellos (Martínez & Marques, 2005).

Por otra parte, en relación con el afrontamiento del estrés crónico derivado de las exigencias académicas, hay estudiantes que utilizan Estrategias de Afrontamiento adecuadas, como aquellas que contribuyen a la solución de problemas; sin embar-

go, otros no lo hacen, llegando a sentirse impedidos para responder satisfactoriamente a las demandas concretas y al estrés emocional asociado, ante lo cual asumen comportamientos de escape o evitación como formas de afrontamiento. Como se sabe, las demandas que no se resuelven, crecen y se acompañan de un proceso acumulativo de malestar prolongado (Borquéz, 2005).

La utilización de determinada estrategia de afrontamiento (es decir, el recurso y esfuerzo tanto cognitivo como comportamental orientado a resolver o manejar las demandas externas y/o internas, reduciendo o eliminando la respuesta emocional o modificando la evaluación inicial de la situación), va a depender tanto de la situación en sí, como de la evaluación cognitiva, el control percibido, las emociones y/o la activación fisiológica experimentada por la persona (Lazarus & Folkman, 1986). Aun así, las personas varían respecto de sus estilos habituales o preferidos de afrontamiento; estos estilos de afrontamiento se refieren al patrón de respuesta cognitivo y conductual usual que caracteriza al sujeto ante los eventos de estrés y puede focalizarse en el problema, en la emoción o en la valoración de la situación. Al dirigirse al problema, el estilo de afrontamiento está orientado a manipular o alterar las condiciones responsables de la amenaza. Al dirigirse a la respuesta emocional, el estilo de afrontamiento se orienta a reducir o eliminar la respuesta emocional generada por la situación. Si se dirige a modificar la evaluación inicial de la situación, el estilo de afrontamiento tiende a reevaluar el problema. A su vez, los esfuerzos cognitivos o comportamentales pueden darse de manera activa, pasiva o evitativa: activa, al movilizar esfuerzos para los distintos tipos de solución de la situación; pasiva, al basarse en no hacer nada directamente sobre la situación y esperar que cambien las condiciones, y de manera evitativa, intentando evitar o huir de la situación y/o de sus consecuencias (Fernández-Abascal & Palmero, 1999 citados en Londoño et al., 2006).

Aunque la relación estrategias de afrontamiento y rendimiento o promedio académico teóricamente parece sustentada, en tanto que adecuadas y eficaces estrategias de afrontamiento tenderían

a promover una mejor adaptación del estudiante universitario y su mejor rendimiento académico, sin embargo, no está suficientemente explorada en la investigación empírica. Comúnmente, la investigación se ha dirigido a caracterizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de diferentes programas universitarios, ante distintas condiciones estresantes académicas y no académicas (Acuña & Castro, 2004; Cornejo & Lucero, 2005; Park & Adler, 2003). Con base en este tipo de investigaciones, no sorprende que no haya sido posible establecer un perfil de estrategias de afrontamiento característico en estas poblaciones, dada la heterogeneidad de las poblaciones universitarias estudiadas, así como debido al carácter tanto contextual como idiosincrásico de todo proceso de afrontamiento. Finalmente, el Rendimiento o el promedio Académico se ha considerado como el valor o la categoría que refleja el cumplimiento de las metas, logros u objetivos de la(s) asignatura(s) que está cursando un alumno (Vélez & Roa, 2005), o como el quantum o promedio obtenido en ellas (Nováez, 1986 citado en Reyes, 2003); en tanto que Pizarro (1985) lo define como una medida de las capacidades o de lo que una persona ha aprendido como consecuencias de un proceso de instrucción o formación. Sin embargo, de acuerdo con Núñez et al. (1998), el rendimiento académico puede hacer referencia a aspectos tan diversos, como terminar un semestre con todas las asignaturas aprobadas, no repetir semestres o asignaturas, no abandonar la carrera o realizar todos los exámenes y aprobarlos.

En síntesis, el síndrome del *burnout* académico en estudiantes universitarios podría estar asociado al uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas, que contribuyen al surgimiento, sostenimiento y/o refuerzo de dificultades en el rendimiento o promedio académico. En consecuencia, y como parte de un programa de investigación mayor, este estudio particular busca establecer y analizar, por una parte, la posible relación entre las dimensiones del síndrome del *burnout* (Agotamiento, Cinismo y Autoeficacia) con el promedio académico y, por otra, la relación de éste último, con las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes universitarios.

Método

Participantes

La muestra se conformó con 284 estudiantes (88.1 % de sexo femenino y 11.9 % de sexo masculino) de todos los semestres de la jornada diurna, de los programas de Psicología (103 sujetos) y Fisioterapia (181 sujetos) de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia, con una edad promedio de 21 años. Para la escogencia de la muestra se realizó un muestreo aleatorio y estratificado, con un error máximo del 5 % y un nivel deseado de confianza del 95 % según el Programa Stats (Hernández & Baptista, 2003). Los sujetos eran en su mayoría solteros (96.5 %), seguidos de los casados (2.1 %), separados (1.1 %) y un 0.4 % estaban en unión libre. La mayoría vivían en estrato socioeconómico 3 (40.7 %) y 2 (30.5 %); el 14.4 % habitan en estrato 4 y en un menor porcentaje se ubican en estrato 1 (9.1 %) y 6 (2.1 %). En relación con la actividad laboral, los jóvenes que no trabajaban constituían el 91.6 % (véase Tabla 1).

Instrumentos

Burnout académico

Fue medido a través del Maslach Burnout Inventory-Student Survey ([MBI-SS], Schaufeli et al., 2002), que corresponde a una versión originalmente adaptada para estudiantes de diferentes países europeos y que ya ha sido utilizada en varias investigaciones con universitarios en Colombia (Caballero et al., 2006, 2007). El MBI-SS evalúa, a través de 15 ítems categorizados, las tres dimensiones que caracterizan al *burnout*. Estas escalas obtuvieron un nivel de consistencia interna entre satisfactoria y aceptable según el número de ítem de las dimensiones del síndrome (véase Tabla 2). Todos los ítems puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va de 0 (*nunca*) a 6 (*siempre*). Schaufeli et al. (2002), señalan que los puntajes altos en Agotamiento y Cinismo y los bajos en Autoeficacia indican la presencia de *burnout*.

TABLA 1
Características sociodemográficas

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	34	11.9
	Femenino	250	88.1
Edad	Entre 16-19	110	38.7
	Entre 20-27 años	174	61.3
Estado Civil	Soltero	274	96.5
	Casado	6	2.1
	Separado	3	1.1
	Unión Libre	1	0.4
Estrato Socio-Económico	Uno	26	9.1
	Dos	87	30.5
	Tres	115	40.7
	Cuatro	41	14.4
	Cinco	9	3.2
	Seis	6	2.1
Trabaja	Sí	24	8.4
	No	260	91.6

Fuente: elaboración propia.

Estrategias de afrontamiento

Se identifican a partir de la Escala Modificada de Estrategias de Afrontamiento (EEC-M) de Londoño et al. (2006), adaptada a la población colombiana. El cuestionario consta de 69 preguntas y evalúa 12 estrategias de afrontamiento, cuyas escalas obtuvieron en su mayoría niveles de consistencia interna altos (véase Tabla 2). Los ítems son puntuados en una escala Likert con opciones de respuesta que van de *nunca* (1) a *siempre* (6).

TABLA 2
Alfa de Cronbach del burnout y las estrategias de afrontamiento

Variables	Subescala	alfa de Cronbach
<i>Burnout</i>	Agotamiento	0.73
	Cinismo	0.65
	Autoeficacia	0.70
Estrategias de Afrontamiento	Solución de Problemas	0.87
	Evitación Emocional	0.79
	Búsqueda de Apoyo Social	0.90
	Espera	0.85
	Religión	0.84
	Reevaluación Positiva	0.80
	Evitación Cognitiva	0.72
	Expresión de la Dificultad de Afrontamiento	0.50
	Reacción Agresiva	0.76
	Búsqueda de Apoyo Profesional	0.91
	Negación	0.56
	Autonomía	0.43

Fuente: elaboración propia.

Promedio académico

El promedio académico se determinó por el promedio acumulado del estudiante durante los semestres cursados a la fecha del estudio. Esta información fue obtenida a través del Sistema de Información Académica de la Universidad. También se tuvo en cuenta el número de semestres perdidos. A su vez, el promedio académico se categorizó de la siguiente

manera: Nivel Bajo: entre 2.96 y 3.23; Aceptable: entre 3.24 y 3.74; Bueno: entre 3.75 y 4.24; Muy Bueno: igual o mayor a 4.25.

Procedimiento

La aplicación de instrumentos se realizó con el previo consentimiento de las Facultades, docentes y estudiantes; se asignó un código a cada cuestionario diligenciado, con el propósito de mantener la confidencialidad. Posteriormente, se construyó una matriz de datos, que se sometió a depuración, a un análisis de confiabilidad y a los análisis descriptivos de las variables; por último, para dar respuesta a los objetivos de investigación, se realizó la correlación bivariada de *Spearman* con sus niveles de significación.

Resultados

El análisis descriptivo evidenció que solo el 3.9 % de los estudiantes presentaban Agotamiento (sensación de no poder dar más de sí mismos, tanto física como mentalmente); el 4.9 % experimentaban una actitud negativa, de autosabotaje e indiferencia hacia los estudios (Cinismo) e, igualmente, solo el 4.9 % se percibían con poca capacidad de eficacia frente a las actividades académicas. Al analizar el nivel de uso (alto, medio o bajo) de cada uno de los tipos de estrategias de afrontamiento evaluadas en los 284 estudiantes, se encontró que comúnmente son usadas en niveles medios a altos –a excepción de Espera-, siendo el nivel medio de uso, el característico entre la mayoría de los estudiantes. En un nivel de utilización alto, destacan Religión (32 %) y Búsqueda de Apoyo Social (25.4 %). Considerando conjuntamente los niveles alto y medio de utilización de estas estrategias, se constata que Religión es utilizada en estos niveles por el 96 % de los estudiantes, Búsqueda de Apoyo Social por el 89.1 %, Solución de Problemas por el 89.8 % y Evitación Emocional por el 78.9 %. Por el contrario, la estrategia de Espera es utilizada en un bajo nivel por el 75 % de los estudiantes, y solamente el 25 % la utilizan en un nivel medio (véase Tabla 3).

TABLA 3
Niveles de uso de las estrategias de afrontamiento

Estrategia de Afrontamiento	Nivel de uso Bajo		Nivel de uso Medio		Nivel de uso Alto	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Solución de Problemas	29	10.2	199	70.1	56	19.7
Evitación Emocional	60	21.1	197	69.4	27	9.5
Búsqueda de Apoyo Social	31	10.9	181	63.7	72	25.4
Espera	213	75	71	25	0	0
Religión	11	3.9	182	64.1	91	32
Reevaluación Positiva	34	12	183	64.4	67	23.6
Evitación Cognitiva	35	12.3	213	75	36	12.7
Expresión de la Dificultad de Afrontamiento	143	50.4	138	48.6	3	1.1
Reacción Agresiva	55	19.4	193	68	36	12.7
Búsqueda de Apoyo Profesional	36	12.7	183	64.4	65	22.9
Negación	45	15.8	221	77.8	18	6.3
Autonomía	101	35.6	174	61.3	9	3.2

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4
Promedio académico

Categorización		Frecuencia	Porcentaje
Promedio Académico	<= 3.24 Bajo	5	1.8
	3.25 - 3.74 Aceptable	65	22.9
	3.75 - 4.24 Bueno	173	60.9
	4.25+ Muy bueno	41	14.4
¿Las materias son de un mismo semestre?	Sí	227	80
	No	57	20
	Total	284	100
¿Ha perdido un semestre anteriormente?	Sí	22	7.7
	No	262	9.3
	Total	284	100

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al promedio académico, se halló que el 14.4 % tiene un promedio ponderado por encima de 4.25 y solamente el 1.8 % tiene un promedio inferior a 3.24. Por otra parte, el 80 % de los estudiantes ven todas las materias propias del semestre cursado y el 92.3 % no ha perdido semestres (véase Tabla 4).

Se observó una asociación negativa entre Agotamiento y Cinismo con el promedio académico (respectivamente -0.121* y -0.164**); en tanto que

se halló una asociación positiva entre la Autoeficacia y el promedio académico (0.359**), lo cual evidenció una relación negativa entre el *burnout* y el promedio académico. Con respecto a las estrategias y el promedio académico, se observa que este solamente se asoció positiva y significativamente con Solución de Problemas (0.138*), y negativamente con Espera (-0.162**), Evitación Emocional (-0.148*) y Expresión de la Dificultad de Afrontamiento (-0.162**) (véase Tabla 5).

TABLA 5

Datos descriptivos y correlación entre el burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico

Variables	Subescala	Media	DE	Promedio Académico
<i>Burnout</i>	Agotamiento	10.6	5	-0.121*
	Cinismo	1.8	2.7	-0.164**
	Autoeficacia	28.2	5	0.359**
Estrategias de Afrontamiento	Solución de Problemas	33.5	8.4	0.138*
	Evitación Emocional	25	7.6	-0.148*
	Búsqueda de Apoyo Social	23.2	8.2	0.044
	Espera	22.5	7.5	-0.162**
	Religión	20.7	9	0.047
	Reevaluación Positiva	18.4	5.4	0.085
	Evitación Cognitiva	15.9	4.9	-0.058
	Expresión de la Dificultad de Afrontamiento	14.8	4.7	-0.162**
	Reacción Agresiva	12.7	5.1	-0.115
	Búsqueda de Apoyo Profesional	10.9	5.6	0.076
	Negación	8.8	3.3	0.001
	Autonomía	6.8	2.8	-0.111

Nota. * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$ (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Contrario a lo reportado por Caballero et al. (2007) en un estudio sobre *burnout* y rendimiento académico donde el 38.2 % de los universitarios experimentaban Agotamiento, el 29.7 % Cinismo, y el 48.6 % se sentían con baja Autoeficacia, en este, los universitarios presentan en una baja proporción el síndrome: Agotamiento (3.9 %), Cinismo (4.9 %) y baja Autoeficacia (4.9 %). Aun así, no deja de ser significativo debido a que el *burnout* por ser insidioso, se va desarrollando paulatinamente en el individuo, con implicaciones negativas en la salud mental y en la presión que puede ejercer en la deserción académica (Caballero et al., 2006, 2007; Carlotto & Gonçalves, 2008; Manzano, 2002; Martínez & Marques, 2005; Salanova et al., 2005).

Los resultados encontrados sugieren una relación positiva y significativa, como se esperaba, entre Agotamiento y Cinismo (0.292**); y negativamente de estos con Autoeficacia (0.303**). Esto ofrece evidencia, por un lado, consistente con las llamadas dimensiones “corazón del *burnout*” (Bresó,

2008; Caballero et al., 2007) y, por el otro, con la pertinencia conceptual de analizar el *burnout* como crisis de Autoeficacia; es decir, ayuda a destacar que la poca confianza en la propia competencia ante los estudios, se asocia con Agotamiento y Cinismo.

En cuanto a la relación de las dimensiones del *burnout* con el rendimiento académico, se encontró que los estudiantes que se perciben con niveles altos de Agotamiento y de Cinismo, presentan un promedio académico más bajo, mientras que a mayor Autoeficacia el promedio académico es más alto, lo cual apoya la tesis que sugiere que el funcionamiento académico está relacionado negativamente con el *burnout* (Martínez & Marques, 2005; Schaufeli et al., 2002); asimismo, resalta el rol de la Autoeficacia en el rendimiento académico, en cuanto mediadora cognitiva de habilidades, intereses y de los logros en el rendimiento académico, ya que los estudiantes que se perciben más autoeficaces persisten en sus esfuerzos, lo cual los puede llevar a una tasa mayor de éxito y reforzar su autoeficacia (Collins, 1982 citado en Olaz, 2001).

Respecto a las estrategias de afrontamiento más frecuentemente utilizadas por los estudiantes universitarios estudiados, en orden decreciente, están la Solución de Problemas, la Evitación Emocional y la Búsqueda de Apoyo Social, además de Espera y Religión. Las tres primeras estrategias se reportan en otros estudios con universitarios como las más frecuentemente utilizadas (Acuña & Castro, 2004; Cornejo & Lucero, 2005; Martínez & Marques, 2005; Park & Adler, 2003). Sin embargo, en el presente estudio, la Religión y la Búsqueda de Apoyo Social resaltan como estrategias utilizadas por la mayoría de los estudiantes en un nivel alto, las cuales son estrategias comúnmente orientadas para conseguir apoyo o recursos emocionales externos, en particular cuando se percibe que no se dispone de los recursos conductuales o cognitivos necesarios para hacerlo, lo que, por lo demás, puede ser esperable en estudiantes que en su mayoría son aún muy jóvenes e inexpertos para manejar muchas situaciones vitales y académicas. Sin embargo, la Solución de Problemas es utilizada en una alta proporción de estudiantes en niveles medios a altos, lo que indica que los estudiantes también tienden a usar sus recursos cognitivos para analizar los problemas y generar alternativas de solución. Por otra parte, es alta la proporción de estudiantes que recurren a la Espera, utilizándola, sin embargo, en un nivel bajo a medio; es decir, que los estudiantes no están básicamente orientados a esperar que la situación se resuelva por sí sola con el pasar del tiempo.

Por lo demás, llama la atención el uso frecuente de la Evitación Emocional en un nivel medio, lo que implica que un número significativo de estudiantes tendería a evitar expresar las emociones asociadas a las dificultades, quizás debido a la desaprobación social que esta expresión puede generar, lo que puede ayudar a entender la escasa Búsqueda de Apoyo Profesional, cuando esta fuera necesaria. Nuevamente, estos comportamientos de afrontamiento se relacionan más con características de inmadurez o poca experiencia, que pueden ser propias de los jóvenes o adultos jóvenes en ciertos marcos culturales que no incentivan estas formas de afrontamiento.

Por otra parte, dentro de las estrategias de afrontamiento utilizadas frecuentemente por los univer-

sitarios estudiados, se observó que solo la Solución de Problemas mostró una asociación positiva y significativa con el rendimiento académico, tal como se mencionó anteriormente. Es decir, que aquellos estudiantes que utilizan sus recursos de pensamiento para analizar y comprender el problema y generar alternativas de solución, estarían en mejores condiciones de mantener o mejorar su rendimiento académico. Caso contrario de los que utilizan estrategias que parecen francamente inadecuadas para resolver las demandas del contexto académico, en el caso de ser dominantes o exclusivas del afrontamiento realizado por el estudiante, como son la Espera, la Evitación Emocional y la excesiva o insuficiente Autonomía, entre otras; es decir, el uso de estrategias en que predomine o su carácter pasivo o evitativo o centradas exclusivamente en la emoción, o que excluyan la ayuda y la interdependencia social, puede contribuir poco a la solución efectiva de los problemas del día a día y un mejor rendimiento académico.

Por el contrario, y en concordancia con Martínez et al. (2005), el afrontamiento dirigido a la Solución de Problemas en el ámbito académico (lo cual no excluye otras formas de afrontamiento complementarias), es característico de estudiantes que son más activos, comunicativos, que modifican el ambiente al buscar y organizar sistemáticamente la información, al articular recursos y alternativas de resolución y que, aunque centran sus motivaciones en ellos mismos y confían en sus habilidades sociales, buscan la estimulación externa de manera constante, pudiendo interactuar con los demás y acatando las decisiones que tomen.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten establecer que los estudiantes universitarios observados, en su mayoría presentaban un rendimiento académico aceptable o bueno, y sin niveles altos de *burnout* académico: niveles bajos de Agotamiento y Cinismo, y niveles medios y altos en Autoeficacia Académica; con una relación positiva y significativa entre el Agotamiento y el Cinismo, y una relación negativa de estas con la Autoeficacia Académica; es decir,

que altos niveles de Autoeficacia se relacionan con bajos niveles de Agotamiento y Cinismo. Además, los estudiantes con menores niveles de *burnout*, presentaban mejor rendimiento académico y viceversa. Los estudiantes que utilizan estrategias de afrontamiento como la Solución de Problemas, tienden a tener un mejor rendimiento académico. Por último, los resultados sugieren la importancia de mantener un sentido fuerte de Autoeficacia y estrategias de afrontamiento adecuadas, como la Solución de Problemas, para la prevención del *burnout* académico y la promoción del rendimiento académico en los estudiantes universitarios. Es importante seguir ampliando la investigación a otros programas universitarios y la relación con las variables de *burnout* académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico con otras nuevas, así como diseñar y evaluar desde la universidad estrategias de promoción de la salud mental y el bienestar estudiantil, esperando mejorar así la calidad de vida de los estudiantes actuales y futuros profesionales.

Referencias

- Acuña, D. & Castro, I. (2004). *Factores generadores de estrés y estilos de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga*. Tesis de grado no publicada, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Santander, Colombia.
- Borquéz, S. (2005). Burnout o estrés circular en profesores. *Pharos*, 1, 23-34. Recuperado el 4 de mayo de 2008, de <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10102731&ppg=3>
- Brannon, L. & Feist, J. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo.
- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Jaume I de 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 el 5 de agosto de 2005, de www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.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 el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caballero, C., Hederich, C. & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Carlotto, M. & Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamento 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 & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 135-149). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Cornejo, M. & Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionados con el bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamento de Humanidades*, 6(12), 143-153.
- de Pablo, J., Baillès, E., Pérez, J. & Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios [Versión electrónica]. *Educación Médica*, 5(1), 40-46.
- Dziegielewski, S., Turnage, B. & Roest-Marti, S. (2004). Addressing stress with social work students: A controlled evaluation. *Journal of Social Work Education*, 40(1), 105-119.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGrawHill.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Londoño, N., Henao, G., Puerta, I., Posada, S., Arango, D. & Aguirre-Acevedo, D. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349.

- Manzano, G. (2002). 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. *Revista Aletheia*, 21, 21-30.
- Núñez, J., González, J., García, M., González, S., Roces, C., Álvarez, L., et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Olaz, F. (2001). La teoría social cognitiva de la autoeficacia contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Tesis de grado, Programa de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Park, C. & Adler, N. (2003). Coping style as a predictor of health and well-being across the first year of Medical School. *Health Psychology*, 22(6), 627-631.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Colección digital, Tesis. Recuperado 4 de mayo de 2005, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_T_Y/contenido.htm
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W. B. (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. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67. Disponible en <http://www.cop.es/papeles>
- 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), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Vélez, A. & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.