

**EFFECTO DEL AÑO DE CURSO, ESTATUS ACADÉMICO, ESTRÉS ACADÉMICO Y SEXO  
SOBRE EL SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA  
DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO**

**Proyecto de investigación presentado por:**

**María Teresa GRAFFEO**

**A la**

**Escuela de Psicología**

**Como un requisito parcial para obtener el título de Licenciado en Psicología**

**Profesora guía:**

**Violeta BERNARDO**

**Caracas, Junio de 2016**

*A mis padres.*

*Este logro no es solo mío, es de los tres.*

*María Teresa*

## AGRADECIMIENTOS

En principio quiero agradecer a mis padres, por apoyarme a lo largo de este camino y en cada proyecto que me he propuesto en la vida. Este logro es de ustedes.

En segundo lugar, quiero agradecer a mi nonna y a mis primos, Juan, Luis y Raquel por hacer de mi vida un lugar mejor y haber creído en mí, siempre.

A mi mejor amiga Milagros Sánchez, por estar a mi lado durante cada momento especial en mi vida. Sé que ésta alegría la comparto enteramente contigo.

A Johana Cando, por ser mi muro de contención estos dos últimos años, aunque legalmente esta tesis la entrego con mi nombre, debería tener el de las dos.

A Anyk, Michelle y Mariela, porque los caminos complicados, son más llevaderos, cuando tienes a tu lado a personas que te cuidan y te hacen feliz.

Al profesor Antonio Martins, por ser el director técnico de este proyecto. Sin su ayuda, no habría sido posible llevar a término este trabajo.

A la profesora Irmina por el apoyo metodológico y el cable a tierra después de cada entrega a comisión.

A todos los miembros de psicoucab, por ayudarme a culminar el muestreo en tiempo record. Son los mejores.

Y finalmente, a mi tutora, Violeta, por haber aceptado compartir este viaje de dos años conmigo.

A todos ustedes, gracias totales.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen.....	viii
Introducción.....	09
Marco Teórico.....	11
Burnout Académico.....	11
Estrés Académico.....	25
Sexo.....	34
Año de Curso.....	38
Estatus Académico.....	45
Método.....	52
Problema.....	52
Hipótesis.....	52
Variables.....	53
Tipo y diseño investigación.....	58
Población y Muestra.....	60
Instrumentos.....	61
Procedimiento.....	65
Análisis de resultados.....	67
Discusión.....	89
Conclusiones.....	96
Recomendaciones y Limitaciones.....	98
Referencias.....	99
Anexos	
Anexo A.....	106

Anexo B.....	109
Anexo C.....	111
Anexo D.....	113
Anexo E.....	115
Anexo F.....	117
Anexo G.....	119
Anexo H.....	121
Anexo I.....	123
Anexo J.....	125
Anexo K.....	127
Anexo L.....	129

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Correlación entre las Diferentes Medias (Pacheco y Durán, 2007).....	20
Tabla 2. Correlación de las Medidas (Gottfredson, Fink y Graham, 1994).....	47
Tabla 3. Composición Final de los Factores Detectados en la Maslach Burnout Inventory.....	69
Tabla 4. Composición Final de los Factores Detectados en el Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico.....	72
Tabla 5. Efectos del Sexo, el Año de Curso, el Estatus Académico, el Estrés Previo, el Estrés Expresivo y el Estrés de Exposición sobre el Agotamiento Emocional .....	82
Tabla 6 Coeficientes B, $\beta$ estandarizados, y su Significancia para la Variable Agotamiento Emocional.....	84
Tabla 7. Efectos del Sexo, el Año de Curso, el Estatus Académico, el Estrés Previo, el Estrés Expresivo y el Estrés de Exposición sobre el Bajo Logro Personal.....	85
Tabla 8. Coeficientes B, $\beta$ estandarizados, y su Significancia para la Variable Bajo Logro Personal.....	87

# ÍNDICE DE FIGURAS

vi

Figura 1. Gráfico de sedimentación (Maslach Burnout inventory).....	68
Figura 2 Gráfico de sedimentación (Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico).....	70
Figura 3. Distribución de frecuencia del sexo .....	73
Figura 4. Gráfico de Frecuencia del Año de Curso.....	74
Figura 5 Gráfico de frecuencia del Estatus Académico.....	75
Figura 6. Gráfico de Frecuencia de Agotamiento Emocional.....	76
Figura 7. Gráfico de Frecuencia de Bajo Logro Personal.....	77
Figura 8. Gráfico de Frecuencia de Estrés Previo.....	78
Figura 9. Gráfico de Frecuencia de Estrés de Exposición.....	79
Figura 10. Gráfico de Frecuencia de Estrés Expresivo.....	80
Figura 11. Gráfico Comparativo del Agotamiento Emocional en Función del Sexo.....	83
Figura 12. Gráfico de Dispersión de los Puntajes de Agotamiento Emocional y Estrés Previo.....	83
Figura 13 Gráfico de Dispersión de los Puntajes de Percepción de Logro y Estrés Previo.....	86

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar, cómo el año de curso, el estatus académico, el estrés académico y el sexo afectan el síndrome de burnout en estudiantes universitarios, de la carrera de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello. El mismo fue llevado a término, por medio de un análisis de regresiones lineales múltiples.

La hipótesis general, planteada en el estudio, señalaba la existencia de una influencia conjunta positiva, directa y significativa entre el año de curso, el estatus académico, el sexo y el estrés académico sobre el síndrome de burnout académico. Lo que quiere decir que se esperaba que las mujeres, de los últimos años de la carrera (cuarto y quinto año), la condición de repitencia y niveles altos de estrés académico se relacionaran con puntajes altos en el inventario de burnout académico.

El diseño elegido para esta investigación fue de tipo no experimental, transversal y de campo, debido a que las variables a estudiar eran ex post facto, lo cual quiere decir que sus efectos ya habían ocurrido previamente en los individuos o resultaban ser intrínsecas a la condición de los mismos.

Los análisis de resultados abarcaron la revisión psicométrica de las escalas, las cuales se encontraban previamente validadas en muestra venezolana, para determinar la validez de las mismas y los análisis de componentes principales para determinar cómo se comportaba la muestra en función de cada una de las escalas.

Luego de realizar los cálculos necesarios, se obtuvo que las hipótesis se cumplían de manera parcial. Lo que quiere decir que únicamente la condición de mujer y el estrés previo (una de las dimensiones del estrés académico encontradas) se relacionaba con puntajes elevados en burnout académico. En relación a las demás variables independientes se encontraron efectos inversos y no significativos, los cuales no eran esperados. Los mismos se abordan con mayor detalle al final del manuscrito.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, está enmarcado dentro de la psicología de la salud y el asesoramiento psicológico, y tiene como objetivo determinar por medio de un análisis de regresiones múltiples, cómo el año de curso, el estatus académico, el estrés académico y el sexo afectan el síndrome de burnout en estudiantes universitarios (Sampieri, Collado y Lucio, 2014).

El burnout académico es definido como un conjunto de sensaciones, caracterizadas por sentimientos de incapacidad o de no poder dar más de sí. Se entiende como un producto del agotamiento físico y mental que experimentan los estudiantes universitarios frente al contexto académico en el que se desenvuelven (Rosales y Rosales, 2014).

El desgaste o síndrome de burnout genera en las personas malestares físicos y emocionales como lo son las dificultades gastrointestinales, jaquecas, dolores musculares, baja autoestima y depresión. Lo anterior cursa en conjunto con la aparición de actitudes negativas y críticas, en las que se desvaloriza a la propia persona y al otro, ocasionando la pérdida del interés en lo que se hace y provocando una disminución en el sentido y el valor que representa el estudio, para el propio sujeto (Rosales y Rosales, 2014).

Dentro de los factores que median la aparición del desgaste se encuentra el estrés académico, el cual ejerce influencia en la probabilidad de experimentar el síndrome de burnout estudiantil (Carlotto y Gonçalves, 2008), sin embargo, este no es el único factor asociado a su ocurrencia, existen variables como el estatus académico del estudiante (estudiante regular/repitiente), el año del curso (entendido como el tiempo invertido en la formación) y el sexo, han sido poco estudiadas en forma conjunta dentro del ámbito académico (Valery, 2012).

Rosales (2012) encontró en su estudio unidimensional del burnout académico, que las estudiantes de sexo femenino sufren en mayor medida el síndrome que los estudiantes de sexo

masculino. Por su parte, Marcó y Ramos (2010) plantean que no existen diferencias en cuanto al padecimiento del síndrome de burnout en función del sexo del estudiante, lo cual señala una contradicción en los resultados.

Con respecto a la variable año de curso, la literatura sugiere que a mayor tiempo dentro de la carrera la aparición e intensidad del síndrome será menor. Debido a que los estudiantes desarrollan una serie de herramientas que le permiten tener mejores técnicas para manejar el estrés (estrategias de afrontamiento) y así disminuir la aparición del síndrome de burnout (Moreno, González y Garrosa, 2002). Autores como Rosales y Rosales (2013) explican que el desgaste académico es producto de una acumulación de estrés que se desarrolla de forma aditiva a lo largo de la formación.

Lo anterior permitirá generar mayor cantidad de información al cuerpo de conocimientos en el área, debido a la escasa investigación multivariada en el ámbito académico. Por su parte la presente investigación permitirá contrastar hipótesis que ya han sido investigadas dentro de contextos laborales, en esta nueva población y desde la perspectiva académica del desgaste profesional. Lo anterior podría impulsar el desarrollo de programas de intervención en pro de las necesidades de los estudiantes.

El presente trabajo garantizará el cumplimiento de los aspectos éticos utilizados dentro de la investigación en psicología, los cuales fueron propuestos por la Escuela de Psicología, en su código de Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología (2002), el cual establece el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- **Confidencialidad:** se les ofrece a los estudiantes la garantía de que los datos de identificación e información suministrada serán de carácter confidencial. Por tanto, el resultado obtenido a través de su información será utilizado exclusivamente con fines académicos.
- **Libertad de coacción:** se les informará a los estudiantes que tendrán la posibilidad y la decisión de abandonar el estudio en el momento que deseen, sin penalización alguna.
- **Respeto por el individuo:** el trato hacia los estudiantes se caracterizará por ser cordial y respetuoso durante toda la investigación.
- **Competencia y responsabilidad:** se les garantiza a los participantes de la investigación el compromiso profesional, en cuanto a competencia en el manejo y transparencia en el

proceso de investigación, resguardando en todo momento el derecho de los autores originales utilizados como referencia para la presente.

# MARCO TEÓRICO

## Burnout Académico

En 1974, el psiquiatra francés Freudenberger establece por primera vez la conceptualización del término *burnout*, utilizándolo para referirse a una serie de manifestaciones físicas y emocionales que experimentaban un grupo de trabajadores del área de la salud en ambiente clínico. Freudenberger notó que el personal de la clínica se veía afectado por la relación interpersonal que mantenían con los pacientes, generando en éstos comportamientos poco empáticos, y en ocasiones agresivos hacia los mismos (Barraza, 2008).

El síndrome de burnout, también llamado síndrome de desgaste o agotamiento físico y mental, constituye un problema de gran relevancia social en la actualidad. Esta nueva disposición e interés han facilitado la ampliación de su campo de estudio, iniciando las investigaciones en otros ámbitos profesionales y más recientemente se impulsan las investigaciones con estudiantes universitarios (Rosales y Rosales, 2013).

Las investigaciones con estudiantes fueron el resultado del desarrollo del estudio del desgaste profesional en distintas poblaciones, para ello se ha diferenciado cada etapa con sus objetivos y metodologías particulares hasta llegar a la actualidad (Palacios, Caballero, González, Gravini y Contreras, 2011).

Los primeros estudios fueron de tipo exploratorio, y se realizaron en contextos clínicos con profesionales dedicados al área de la salud, en la cuales los trabajadores mantenían contacto directo con los pacientes que atendían. La mayor parte de estos profesionales, que ofrecían servicios a las personas necesitadas, desarrollaban actitudes frías, distantes, desinteresadas y apáticas hacia sus pacientes. Los primeros estudios empíricos fueron realizados por Maslach (1976, citado en Caballero, Hederich y Palacio, 2009), encontrando que los trabajadores desarrollaban dos estados, uno de ellos referido al agotamiento emocional y el segundo a la despersonalización del profesional.

En 1976 Maslach, definió el síndrome como

Un estado de estrés crónico producido por el contacto de los profesionales de la salud con los clientes, y que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional de las personas y su trabajo, acompañado con dudas acerca la capacidad para realizarlo. (Citado en Caballero, Hederich y Palacio, 2009, p.132)

En 1978, las investigaciones del burnout se extendieron a profesionales de otras áreas de especialización y de forma simultánea, se añade una tercera dimensión al concepto de burnout. Esta dimensión es propuesta por Maslach en 1976, y hace referencia a la falta de realización personal que experimentaba los trabajadores en sus diversos contextos de atención. En la actualidad, se utilizan estas tres dimensiones: agotamiento, cinismo y falta de realización personal, para definir el concepto y son incluidas de igual manera en los instrumentos que lo evalúan, por ejemplo, en Servicios Humanos (Human Services; MBI-HSS) (Caballero, Hederich y Palacio 2009; Maslach y Jackson, 1981).

En los años 80 inicia la segunda etapa en la investigación del síndrome de burnout, esta fue desarrollada desde el marco de las perspectivas psicosociales, las cuales consideran que el desgaste profesional es el resultado de la interacción establecida entre las personas dentro del entorno laboral y en función del orden personal (Caballero et al., 2009).

Pasados los años 90, aumentó la lista de profesionales a ser estudiados, las investigaciones seleccionaron muestras de personal militar, administrativos, entrenadores, personal de justicia, tecnólogos de computadores, asesores, directivos, mandos intermedios, deportistas y amas de casa (Caballero et al., 2009; Gil-Monte y Peiró, 1999).

La tercera etapa y, la que compete a la presente investigación, surge como resultado de la ampliación de la población afectada por el síndrome de desgaste, hasta considerar a los estudiantes en sus procesos formativos dentro de la academia. A partir de ese momento se puede hablar con propiedad del término burnout académico o estudiantil. Es importante hacer referencia a la doble vertiente que se generó a partir de estos estudios, una que de ellas encargada

de estudiar a estudiantes de las carreras de medicina y enfermería, y la segunda vertiente que incluyó a las diversas carreras universitarias (Caballero et al., 2009).

En relación a la primera vertiente de investigación, se pueden citar los estudios realizados en estudiantes de medicina (Drybye et.al., 2006; Ortega y Ortiz, 2014), enfermería (Ríos, Carrillo y De los Angeles, 2012), de ginecología y obstetricia (Quirarte, Carvajal y Almanza, 2013), terapeutas ocupacionales (González, Moreno, Peñacoba, Alcocer, Alonso, Del Barco y Ardoy, 2003.) En esta primera línea de estudio se retoma la concepción inicial del síndrome de burnout, ya que describe una crisis en la relación médico-paciente, ahora entendida como la relación estudiante-paciente (Caballero et al., 2009).

La segunda vertiente hace referencia a la ampliación del estudio del síndrome a todo el ámbito académico, y aparece bajo la premisa que estudiantes en contextos escolares y universitarios, al igual que cualquier profesional, se encuentran bajo presiones y sobrecargas propias de la labor académica, sería ingenuo creer que las presiones en los distintos niveles evolutivos, no son equiparables para el padecimiento de desgaste (Garcés, 1995).

McCarthy, Pretty y Catano (1990) señalan que, si bien el estudiante no es un empleado de manera formal, ya que no ocupa un puesto de trabajo, desde una perspectiva psicológica las actividades básicas que realiza comprende una forma de trabajo. De este modo, actividades como asistir a clases, completar las tareas, presentar exámenes, entre otros. Dirigen al estudiante al cumplimiento de una meta específica, en este caso la culminación de una carrera universitaria. Lo que permite afirmar que la formación académica es un fenómeno relacionado con el trabajo, por lo que el desgaste es una consecuencia para este grupo, la cual se va a manifestar en una sensación de agotamiento debido a las demandas curriculares, una actitud cínica ante el estudio y una percepción de poca competencia académica.

Siguiendo la misma perspectiva Bresó (2008) señala que, si bien los estudiantes no desempeñan legalmente un trabajo formal, ellos al igual que cualquier trabajador remunerado económicamente, incursionan en un sistema en el que son directa e indirectamente recompensados por la institución académica. Estas recompensas pueden ser entendidas por medio de los apoyos económicos, las becas, los reconocimientos o premios etc. Esta presunción permite investigar las respuestas del individuo ante la tensión y sus implicaciones en su

sensación de bienestar frente a los estudios, el cual requiere por parte del estudiante un monto de esfuerzo, compromiso y dedicación (Bresó, 2008).

Salanova y Llorens (2008) mencionan una cuarta etapa dentro de la investigación sobre el síndrome de burnout, esta etapa estaría dirigida en el sentido opuesto al desgaste profesional y académico, esta etapa tiene como objetivo investigar un constructo llamado *engagement*. El estudio del *engagement* está fundamentado a partir de la perspectiva de la psicología positiva, la cual centra su interés en el buen funcionamiento y las fortalezas individuales que desarrolla el estudiante frente a eventos de estrés y que a su vez pretende superar los enfoques orientados a trabajar con el déficit y la patología.

Existen dos grandes enfoques teóricos que permiten adentrar al investigador al estudio del burnout, el primero ya se mencionó y es el que compete a las investigaciones de Maslach y Jackson, quienes en 1981 definen el término en función de tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y falta de realización personal o bajo logro (Barraza, 2008; Maslach y Jackson, 1981).

Estas dimensiones se definen de la siguiente manera:

1. El agotamiento emocional se manifiesta como una pérdida y disminución de recursos que experimenta el sujeto sometido a un trabajo exigente, en el cual existe la relación con otros individuos.
2. La despersonalización o deshumanización comprende el desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y cinismo en la interrelación con el otro, generando así una disminución de la empatía y comprensión del otro.
3. La última dimensión referida a la falta de realización personal se expresa como una tendencia a “evaluar el propio trabajo de forma negativa, con vivencias de insatisfacción profesional y baja autoestima personal” (Serrano, 2002, p. 332).

Por su parte, la definición que ofrecen Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001 (citado en Ortega y López, 2003, p.139) evalúa el síndrome de burnout como “el cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso”.

El segundo enfoque teórico que conceptualiza el síndrome de burnout se inicia a partir del trabajo de Pines, Aronson y Kufry en 1981 (citado en Barraza, 2008). Estos autores, a diferencia del enfoque tridimensional de Maslach, consideran que este constructo posee una única dimensión referida al agotamiento emocional, explicado anteriormente en la definición tridimensional de Maslach y Jackson (1981). El aporte de Pines, Aronson y Kafry (citado en Barraza, 2008) permitió entender que este síndrome no solo afectaba a trabajadores sino a cualquier persona que estuviera bajo una situación estresante, como lo son los estudiantes universitarios dentro del contexto académico.

Lo anterior permitió derivar varias definiciones del burnout académico, autores como Yang (2004) señalan que los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y como producto del estrés sostenido, la carga académica y factores psicológicos individuales, generan un contexto propicio para la manifestación de un estado de agotamiento emocional, unido a una tendencia a la despersonalización y la sensación de baja realización personal.

Por su parte Rosales y Rosales, (2013) contextualizan el síndrome como un conjunto de sensaciones, caracterizadas por sentimientos de incapacidad o de no poder dar más, producto del agotamiento físico y mental, este agotamiento se manifiesta como: problemas gastrointestinales, jaquecas, dolores musculares, baja autoestima y depresión. Lo anterior va de la mano de la aparición de actitudes negativas y críticas, en las que se desvaloriza a la propia persona y al otro, ocasionando muchas veces la pérdida del interés en lo que se hace y provocando una disminución en el sentido y el valor que representa el estudio, para el propio sujeto

Posterior a la formulación de los enfoques teóricos del burnout, se inicia la búsqueda de factores predictores en la aparición del síndrome, para ello Gil-Monte y Peiró, (1999) plantearon cuatro modelos explicativos (modelo psicosocial, modelo socio-cognitivo, modelo del intercambio social y modelo organizacional) que pretenden dar respuesta a las posibles causas del desgaste profesional.

- Modelo Psico-Social: este modelo basado en la perspectiva psicosocial, y el mismo se subdivide en tres grupos.
- Modelo Socio-Cognitivo: enmarcado dentro de la teoría socio-cognitiva del yo, y caracterizado por elaborar supuestos a partir de la teoría de la cognición social de

Albert Bandura creada en 1963. Dicho modelo pretende explicar la etiología del síndrome de burnout.

Este modelo señala que cogniciones influyen en la manera de percibir y manejar el ambiente, de forma tal que las cogniciones se ven moduladas por los efectos que producen sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás.

Otra de las ideas seleccionadas de la teoría de la cognición social de Bandura, señalan que el grado de seguridad que tiene un sujeto acerca de sus propias capacidades, determina el empeño que la persona invierta en alcanzar sus objetivos, junto con la dificultad con la cual tendrá que lidiar para conseguirlos, pudiendo manifestar así reacciones emocionales, como la depresión o el estrés.

- **Modelo del Intercambio Social:** Este modelo propone que el síndrome de desgaste profesional tiene su origen, principalmente, en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan las personas como producto del proceso de comparación social cuando el sujeto se relaciona con el otro. De esta manera el sujeto evalúa sus relaciones interpersonales como injustas, en las cuales el individuo se siente en déficit en cuanto a lo que es capaz de ofrecer y lo que está recibiendo del otro.
- **Modelo Organizacional:** el último modelo se elabora en base a la teoría organizacional. El mismo enfatiza la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse.

De esta manera se sustenta la existencia de factores que aumentan la probabilidad de experimentar el síndrome de burnout y factores que disminuyen el riesgo de padecimiento. Se considera un obstáculo a aquel factor del contexto académico que impide al estudiante para llevar adecuadamente el cumplimiento de sus actividades académicas. Este factor, al convertirlo en positivo, funcionaría como facilitador para el estudiante. Siguiendo la misma línea, los

modelos proponen factores que impulsan y factores que frenan el desarrollo estudiantil. (Caballero et al., 2009).

El burnout es un tema que se ha estudiado mucho, y tuvo mucha atención en los últimos 10-15 años. Las investigaciones en el área han relacionado el constructo con diversas variables, tanto del contexto como con aquellas intrínsecas al sujeto. Un ejemplo de estas investigaciones es la realizada por McManus, Keeling y Paice (2004) quienes realizaron un estudio longitudinal con estudiantes de medicina a lo largo de su carrera y posterior ejercicio profesional.

La investigación evaluó de qué forma el estilo de aprendizaje y la personalidad de los estudiantes de medicina, en tres etapas de su formación profesional (inicio de carrera, como médicos recién graduados y como profesionales en pleno ejercicio), predecían el acercamiento al trabajo, el clima laboral, el estrés, el burnout y la satisfacción con la medicina. La muestra estuvo conformada por 2912 solicitantes a la carrera de medicina de 5 escuelas del Reino Unido, entre los años 1990 y 1992.

Estos solicitantes fueron puestos en seguimiento por doce años, a lo largo de los cuales se les aplicó cuatro cuestionarios que para evaluar las variables mencionadas en el apartado anterior. Los instrumentos empleados por los autores fueron a) Cuestionario de Enfoques de Trabajo, Lugar de Clima y Estrés b) Inventario de Burnout (Maslach Burnout Inventory), c) Cuestionario de Satisfacción con la Medicina como carrera, y un d) Cuestionario de Personalidad (Big Five).

La totalidad de los instrumentos fue aplicada en tres momentos a lo largo estudio, al inicio de la carrera, al final de la misma y posterior a ella, durante el ejercicio profesional de los sujetos. Debido a la elevada mortalidad experimental, la muestra final estuvo conformada únicamente por el 52% de la muestra inicial (N=1645).

El análisis de resultados se hizo a través de un modelo de regresión múltiple el cual arrojó que el burnout, el estrés, el acercamiento al trabajo y el clima laboral fueron variables predichas por los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje ( $r=-0.477$ ;  $p<.001$ ; N=1645). Lo anterior

permite afirmar que estas características están parcialmente predichas por las medidas de rasgos de personalidad tomada cinco años antes del ejercicio profesional. Los rasgos de personalidad específicos que arrojaron una mayor correlación fueron a) escrupulosidad ( $r=-0.353$ ;  $p < .001$ ;  $N= 991$ ), b) neuroticismo ( $r=0,335$ ;  $p <0,001$ ;  $N = 1645$ )

Las diferencias parecen reflejar rasgos estables y a largo plazo, los cuales se evidencian desde el inicio de una carrera hasta su culminación y futuro ejercicio profesional (McManus, Keeling y Paice, 2004),

Además de la personalidad y las estrategias de aprendizaje, otra variable intrínseca al sujeto con la que se ha estudiado el burnout académico, es la inteligencia emocional. Pacheco y Durán (2007) investigaron la relación entre la inteligencia emocional, los niveles de burnout, y la satisfacción con el trabajo y estrés en estudiantes universitarios.

La satisfacción con el trabajo es conocida como *engagement* y es un constructo motivacional que se caracteriza por un acercamiento positivo en relación con el trabajo que está conformado por tres dimensiones: el vigor, la dedicación y la absorción. Estas tres dimensiones crean en el individuo sentimientos de satisfacción y compromiso con el trabajo (Shaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002).

Las dimensiones del *engagement* son definidas por González, Hernández, Soberanes, Mendoza y Sánchez (2010) de la siguiente manera:

- **Vigor:** Se refiere a la energía que experimenta la persona a raíz de su trabajo, se manifiesta como el polo opuesto al agotamiento emocional (dimensión del burnout). Se caracteriza por una activación mental en el trabajo, la voluntad y una predisposición a invertir los recursos de los que se dispone en el mismo.
- **Dedicación:** hace referencia a qué tan involucrado y entusiasmado se siente una persona con su trabajo. En este el trabajador se siente orgulloso e inspirado en el trabajo. Esta dimensión se caracteriza por un sentimiento de importancia y desafío.

- Absorción: se define como un estado de concentración, con una percepción de que el tiempo pasa rápidamente. Se caracteriza por una dificultad para desligarse del trabajo.

González et al. (2010) señalan que las dimensiones del *engagement* parecen funcionar y comportarse en contraposición a las dimensiones del burnout. Por tanto, se asume que el *engagement* es el concepto opuesto al desgaste profesional o burnout, manifestándose en el individuo de forma mutuamente excluyente.

La investigación de Pacheco y Durán (2007) tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional, el grado de burnout académico, los niveles *engagement* y la cantidad de estrés percibido. Para ello se utilizó una muestra de 371 estudiantes universitarios de dos universidades andaluzas a) Universidad de Huelva (43 hombres y 229 mujeres) y b) Universidad de Málaga (27 hombres y 73 mujeres).

A la muestra seleccionada se les aplicó cuatro instrumentos. Para la evaluación de la inteligencia emocional se usó una escala de rasgo de meta-conocimiento; de los estados emocionales (Trait Meta-Mood Scale), para la medición de burnout se utilizó el Inventario de Burnout Académico de Maslach (Maslach Burnout Inventory-Student Survey). Con respecto a la variable *engagement*, se utilizó un cuestionario de satisfacción académica en estudiantes (*Student Academic Engagement*) y finalmente el estrés percibido fue medido con una de escala de estrés percibido (*Perceived Stress Scale*).

La variable inteligencia emocional incluía tres dimensiones a) atención, b) claridad y c) reparación. El burnout estaba conformado por las dimensiones que se han venido desarrollando a lo largo del manuscrito a) agotamiento emocional, b) despersonalización y c) autoeficacia. Igualmente, el *engagement* con sus tres dimensiones previamente mencionadas a) vigor b) absorción y c) dedicación y el estrés como una única puntuación global en la escala de estrés percibido. A continuación, se muestran las correlaciones obtenidas entre cada uno de los niveles de cada variable.

**Tabla 1. Correlación entre las Diferentes Medias (Pacheco y Durán, 2007. p. 247)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Atención</b>	----									
<b>Claridad</b>	,274**	----								
<b>Reparación</b>	,145**	,378**	----							
<b>Agot. Emo.</b>	-,005	-,083	-,228**	----						
<b>Desper.</b>	-,145**	-,231**	-,236**	,385**	----					
<b>Autoeficacia</b>	,134**	,251**	,299**	-,293**	-,519**	----				
<b>Vigor</b>	,164**	,186**	,216**	-,337**	-,364**	,524**	----			
<b>Dedicación</b>	,195**	,193**	,250**	-,204**	-,630**	,536**	,375**	----		
<b>Absorción</b>	,138**	,169**	,232**	-,100	-,290**	,478**	,561**	,414**	----	
<b>Estrés Perc.</b>	,081	-,325**	-,388**	,336**	,366**	-,291**	-,257**	-,168**	-,147**	----

Los resultados evidenciaron que altos niveles de inteligencia emocional en los alumnos, se relacionaban con menores niveles de agotamiento, despersonalización, mayor eficacia académica, menor percepción de estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas.

En el mismo año, Caballero, Abello y Palacio (2007) estudiaron la relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. El objetivo de la investigación fue establecer la relación entre el burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios, en una muestra de 202 estudiantes universitarios (77,2% mujeres y 22,8% hombres) entre 18 y 58 años de edad de distintas universidades en Barranquilla.

A la muestra de les aplicó el Inventario de Burnout Académico de Maslach (Maslach Burnout Inventory-Student Survey; validada por Shaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002) y la escala de *engagement* académico (UWES-S Student Academic Engagement Scale).

El agotamiento se correlaciona positivamente con la despersonalización ( $r=0,334$ ;  $p<0,05$ ), negativamente con la autoeficacia académica ( $r=-0,292$ ;  $p<0,05$ ), y con la satisfacción frente a los estudios ( $r=-,223$ ;  $p<0,05$ ). De la misma manera se halló correlación positiva entre el agotamiento emocional y la despersonalización ( $r=0,334$ ;  $p<0,05$ ) y ambos correlacionan negativamente con la autoeficacia académica respectivamente ( $r=-0,223$ ;  $r=-0,253$ ;  $p<0,05$ ). Los resultados son confirmados por la correlación negativa entre despersonalización, autoeficacia ( $r=-0,456$ ;  $p<0,05$ ) y satisfacción con los estudios ( $r=-0,253$ ;  $p<0,05$ ). Por otra parte, se encontró relación significativa y positiva entre la autoeficacia académica y la satisfacción frente a los estudios ( $r=0,297$ ;  $p<0,05$ )

La correlación entre vigor, dedicación y absorción con la satisfacción frente a los estudios fue significativa y positiva. Entre el vigor, dedicación ( $r=0,480$ ;  $p<0,05$ ), absorción ( $r=0,497$ ;  $p<0,05$ ) con la satisfacción frente a los estudios ( $r=0,297$ ), y de igual manera entre la autoeficacia académica con vigor ( $r=0,533$ ;  $p<0,05$ ), dedicación ( $r=0,480$ ;  $p<0,05$ ), absorción ( $r=0,480$ ;  $p<0,05$ ), y la satisfacción frente a los estudios ( $r=0,297$ ;  $p<0,05$ ).

Al correlacionar las dimensiones del burnout y *engagement* se evidenció que el agotamiento correlaciona negativamente con el vigor ( $r=-0,485$ ;  $p<0,05$ ) y la dedicación ( $r=-0,194$ ;  $p<0,05$ ), así como la despersonalización con el vigor ( $r=-0,415$ ;  $p<0,05$ ) y la dedicación ( $r=-0,493$ ;  $p<0,05$ ).

En resumen, los resultados obtenidos por Caballero, et al. (2007) indican correlaciones negativas entre agotamiento, despersonalización, autoeficacia y rendimiento académico con la satisfacción frente al estudio, mientras que el vigor, la dedicación y la absorción correlacionaron positivamente con esta. Por su parte, señalan que un adecuado rendimiento académico (entendido como éxito académico) correlaciona positivamente con las tres dimensiones del *engagement* y negativamente con la dimensión de despersonalización.

Otra variable intrínseca al sujeto que se ha estudiado en relación con el burnout han sido las estrategias de afrontamiento. Palacios, Caballero, González, Gravini y Contreras (2011)

investigaron la relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios.

El objetivo de la investigación estuvo orientado a indagar la relación del burnout académico y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico de una muestra de 283 universitarios (88.1 % de sexo femenino y 11.9 % de sexo masculino) seleccionado al azar de los programas de psicología (103 estudiantes) y fisioterapia (181 estudiantes) de la jornada diurna de una universidad privada de Barranquilla. A la muestra seleccionada se le aplicó el inventario de burnout académico de Maslach (Maslach Burnout Inventory-Student Survey validada por Schaufeli et al., 2002) y a la Escala de Estrategias de Afrontamiento-Modificada (EEC-M, validada por Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango y Aguirre-Acevedo, 2006).

Los resultados del análisis descriptivo evidenciaron que el 3.9 % de los estudiantes presentaban agotamiento emocional; el 4.9% experimentaba despersonalización e, igualmente, solo el 4.9 % se percibían con poca capacidad de eficacia (percepción de logro) frente a las actividades académicas.

Las estrategias de afrontamiento que se midieron fueron a) Solución de Problemas b) Evitación Emocional, c) Búsqueda de Apoyo Social, d) Espera, e) Religión, f) Reevaluación Positiva, g) Evitación Cognitiva, h) Expresión de la Dificultad de Afrontamiento, i) Reacción Agresiva, j) Búsqueda de Apoyo Profesional, k) Negación y l) Autonomía. Los resultados señalan que, en función del nivel de uso (alto, medio o bajo), se encontró que 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%.

Los autores encontraron que 14.4 % de la muestra de estudiantes, obtiene un promedio ponderado de notas por encima de 4.25 y solamente el 1.8 % tiene un promedio inferior a 3.24 (las notas van del 1 al 10). Asimismo, se encontró que existe una relación negativa entre agotamiento emocional y despersonalización con el promedio académico (respectivamente

$r=0.121$  y  $r=-0.164$ ); en tanto que mostró una correlación positiva entre la autoeficacia y el promedio académico ( $r=0.359$ ). Lo anterior permite señalar que existe una relación negativa entre el burnout y el promedio académico.

En relación a las estrategias de afrontamiento y el promedio académico obtenido, se observa que este solamente se relaciona positiva y significativamente con la estrategia de “Solución de Problemas” ( $r=0.138$ ), y negativamente con “Espera” ( $r=-0.162$ ), “Evitación Emocional” ( $r=-0.148$ ) y “Expresión de la Dificultad de Afrontamiento” ( $r=-0.162$ ).

Con la intención de ofrecer una mayor comprensión y descripción del burnout académico, en estudiantes universitarios, Caballero, Bresó y Gutiérrez (2015) realizaron una revisión del concepto, su evolución y la extrapolación del contexto laboral al académico.

El estudio tuvo como objetivo proponer una delimitación del síndrome, y determinar la relación que se establece con las condiciones clínicas que pueden darse en forma concomitante con el desgaste (como por ejemplo la depresión y la ansiedad). Asimismo, se ofrece una revisión de los antecedentes empíricos que establecen relaciones del síndrome con el *engagement* académico (satisfacción académica), los factores de riesgo y de protección, y sus posibles consecuencias en la salud mental y en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Los autores refieren que la literatura ha dejado en evidencia que el burnout tiene implicaciones negativas sobre la salud (mental y física), el bienestar y calidad de vida de los trabajadores y estudiantes; sin embargo, no existe para el momento un acuerdo, respecto a la consideración del síndrome como cuadro clínico: No obstante, hay autores y posturas que intentan equipararlo o vincularlo con ciertos trastornos psicopatológicos como la ansiedad y la depresión, o bien separarlo como una entidad psicopatológica-clínica independiente (Caballero, Bresó y Gutiérrez, 2015).

Una de las diferenciaciones que hacen los autores, con respecto al síndrome de burnout, y los cuadros de ansiedad y depresión es a nivel etiológico. Lo anterior hace referencia a que si bien tanto el desgaste como la ansiedad y la depresión son factores que afectan la salud física y mental de los individuos, sus fuentes de origen son diferentes. Para ello la literatura ha señalado que los cuadros clínicos mencionados, provienen de un déficit o alteración biológica y neuroquímica en el organismo. Por su parte, el síndrome de desgaste es un fenómeno que surge a

raíz del efecto que causa el contexto, ya sea en el ámbito laboral, organizacional o académico (Caballero et al., 2015).

En relación al burnout y al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, se señala que el adecuado desempeño o rendimiento académico constituye para los estudiantes una meta que determina su promoción al curso superior o bien su retención en el mismo. El desempeño es entendido como un producto de una combinación multicausal de factores (volitivos, afectivo, cognitivos, conductuales y psicosociales) los cuales pueden verse afectados por los sentimientos de agotamiento emocional, la despersonalización y la percepción de bajo logro. No obstante, no queda claro el papel del burnout como predictor del bajo desempeño académico, solo se menciona una posible relación entre las variables (Caballero et al., 2015).

Finalmente, en cuanto a los factores de riesgo y protección, y las consecuencias del burnout en estudiantes universitarios. Los autores hacen referencia a tres grupos de variables predictoras asociadas a la ocurrencia del burnout (factores organizacionales, sociales y del individuo). Debido a la carencia de información del burnout en el ámbito académico, los autores seleccionan las mismas categorías, del ámbito laboral, como referencia para explicarlas en el contexto estudiantil (Caballero et al., 2015).

En el ámbito organizacional se ven los factores de protección y riesgo en función a las características y normativas de la institución a la que se pertenece, esto tiene que ver con los recursos que se ofrecen y de los que se priva al estudiante dentro del contexto educacional.

En relación a los factores sociales, se evalúa la calidad de los vínculos que se establezcan y como estos funcionan como facilitadores u obstaculizadores en el quehacer de la vida universitaria (profesores, amistades, compañeros de clases. Finalmente, y en relación a las características individuales, se pueden mencionar algunas de las que ya se ha hablado dentro de la presente investigación, entre ellas se mencionan las características de personalidad, las estrategias de estudio, los mecanismos de afrontamiento, la inteligencia entre otras (Caballero, Et al., 2015).

En resumen, las variables asociadas al síndrome de desgaste académico se han identificado y categorizado en términos de su naturaleza en tres grandes grupos: a) variables del contexto académico; b) variables del contexto ambiental y/o social; y c) variables

intrapersonales. Una de las variables con mayor relevancia dentro del contexto académico es el estrés (Caballero et al., 2009).

## Estrés Académico

Albaladejo et al. (2004) han encontrado que no toda situación estresante lleva a desarrollar el síndrome de burnout, se ha determinado que el estrés controlado puede tener efectos positivos, ya que permite en gran medida motivar y estimular al sujeto a superarse y realizarse, lo cual se puede manifestar en una experiencia gratificante. Por tanto, el síndrome empezaría a desarrollarse cuando el individuo se siente amenazado por las situaciones y no logra manejarlas, cuando el estrés del trabajo se acumula y lo sobrepasa.

El desarrollo teórico que se ha generado a partir del estudio del estrés ha cursado desde las perspectivas clásicas o sistémicas; las cuales conciben al estrés desde el supuesto estímulo-respuesta hasta las vertientes más actuales que entienden el constructo desde la relación persona-entorno, concepción propia de la teoría cognoscitiva, esta dicotomía dentro del campo ha generado la necesidad de unificar los modelos teóricos en busca de coherencia empírica y teórica (Barraza. 2006).

Barraza (2006) selecciona de ambas perspectivas teóricas los elementos más relevantes que deben ser incluidos en el modelo unificador, para la concepción del constructor y su abordaje empírico.

- Perspectiva Sistémica

En cuando a la perspectiva sistémica, el primer supuesto parte de que el individuo es un sistema abierto, que posee un conjunto de elementos que interactúan entre si y que generan un comportamiento global coherente, en función de un objetivo determinado (Barraza, 2006).

La segunda premisa parte del supuesto que, el ser humano como sistema abierto, se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (*input*) y salida (*output*). Este flujo continuo se da de la siguiente forma, una serie de elementos del entorno son incorporados dentro del sistema (*input*) y son los que dan inicio a la serie de procesos de salida para dar respuesta a estos elementos (*output*) (Barraza, 2006)

La última premisa para el modelo de estrés académico de Barraza (2006) es que el ser humano como sistema abierto que se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (*input*) y salida (*output*) para alcanzar un objetivo sistémico. El ser humano responde ante las demandas del medio a través de mecanismos de compensación (internos o externos) en búsqueda de un equilibrio entre las partes del sistema.

- Perspectiva Cognoscitivista

Esta perspectiva añade a los supuestos de la teoría sistémica, la consideración del proceso que subyace al sistema de flujo continuo (persona-entorno), la teoría cognoscitivista explica los procesos psicológicos de interpretación que realiza el individuo al momento de evaluar los elementos que entran al sistema (*input*), la valoración de los recursos que se tenga para responder a las demandas y la respuesta que se va a emitir de salida (*output*) (Barraza, 2006).

A partir de esta premisa Barraza (2006) señala los supuestos que subyacen a esta teoría. El primero considera que la relación persona-entorno está conformada por la entrada de un evento estresante (*input*), luego la valoración de esta situación como amenazante o peligrosa, y la salida (*output*) que representaría el estado de activación que se genere en el sistema.

La segunda consideración añade a lo anterior la evaluación y valoración cognitiva de la situación, considerando los recursos disponibles en el momento para enfrentar la demanda y generar la salida o respuesta (*output*), esta valoración puede ser (a) positiva, si se percibe como un evento que favorece al sistema, (b) negativa si representa una amenaza o peligro, o (c) neutra si no aportar ni resta ningún elemento al sistema (Barraza, 2006).

El último supuesto indica que, cuando el sujeto valora una situación como estresante, y detecta que no posee los recursos necesarios para enfrentarla, surge un estado de desequilibrio en el sistema que obliga a la persona a emplear estrategia de afrontamiento (Barraza, 2006).

Las estrategias de afrontamiento son “un conjunto de respuestas cognitivas, o conductuales, que la persona pone en juego ante el estrés con el objetivo de manejar o neutralizar la situación o por lo menos para reducir de algún modo las cualidades aversivas de tal situación” (Barraza, 2006, p.6).

Se puede entender el sistema entonces de la siguiente manera, existe una entrada (input) de elementos potencialmente estresores, luego existen unos síntomas (previamente valorados en función de los recursos) que colocan al sistema en desequilibrio y por tanto lo dotan de una cantidad de estrés, y finalmente ocurre la salida (output) en la cual el organismo requiere la utilización de estrategias de afrontamiento para poder responder ante el estrés. (Barraza, 2006). En esta investigación se evaluará por medio del Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002) la valoración que hace el sujeto de una serie de estímulos estresantes, en función de la activación que generen estos para su sistema.

Durante el ciclo vital, las personas se ven constantemente involucradas en contextos institucionales, uno de ellos es representado por la educación y la escolarización. La formación académica se da en un período prolongado de tiempo, el cual ocurre el tránsito de un tipo de educación a otra, estos eventos favorecen contextos propicios para el desarrollo del estrés académico. (Barraza, 2006)

El estrés como proceso es definido por Halgin y Whitbourne (2009) como una reacción emocional displacentera, acompañada de correlatos fisiológicos, que se manifiesta en los individuos cuando se encuentran involucrados en situaciones amenazantes.

Sin embargo lo que se considere o no una situación amenazante (estrés como estímulo) va a depender del individuo y sus características, pero sigue existiendo acuerdo con respecto a las que se consideran altamente estresantes y una de ellas es el contexto universitario, en el cual el estudiante es sometido a un estrés continuo por un período elevado de tiempo, se considera que el ingreso, el egreso y la permanencia dentro de la carrera son factores altamente estresantes, los cuales van acompañados de un exceso en las responsabilidades en cuanto a tareas, estudio, evaluaciones, etc. (Barraza y Silerio, 2007, Lovera y Montesinos, 2010)

“El estrés constituye uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad, especialmente por su relación con la aparición de cierto tipo de enfermedades, el manejo y

adaptación a situaciones difíciles y el desempeño en general” (Fernández, Siegrist, Rödel y Hernández, 2003, citado por Feldman et al., 2008, p. 740). De esta manera se puede plantear que las obligaciones académicas propias de la formación universitaria constituyen una importante fuente de estrés y ansiedad para los estudiantes y puede traer consecuencias en su bienestar físico/psicológico ya que representan para el estudiante una exigencia a responder, la cual requiere esfuerzo físico y emocional (Aranceli, Perea y Ormeño, 2006; Guarino, Gavidia, Antor y Caballero, 2000).

De esta manera el estrés académico describe una serie de procesos cognitivos y afectivos, percibidos por el estudiante universitario con respecto al impacto que ejercen los estresores académicos. Es decir, el estudiante evalúa distintos aspectos del ambiente y los organiza en función del nivel de amenaza que represente para él, convirtiéndolos así, en retos o demandas a los que puede responder eficazmente o no, cuando el sistema no es capaz de responder con los recursos disponible de emplear estrategia de afrontamiento para manejar las situaciones de estrés (Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves, 2015; Barraza, 2006).

Cuando se afirma que una persona padece de estrés, se habla de un incremento en la activación que pone en riesgo la capacidad del estudiante para mantener parámetros óptimos, lo que Barraza (2006) explica como el equilibrio del sistema (Quiceno y Vinaccia, 2007).

En relación al riesgo que puede generar la activación del sistema, producto del estrés, junto con las implicaciones a la salud, tenemos la investigación de Martín (2007) quien realizó un estudio longitudinal para determinar la relación entre el nivel de estrés y los exámenes en estudiantes universitarios, analizando a su vez la influencia de determinados indicadores de salud y del autoconcepto académico.

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes del cuarto año de las licenciaturas de a) psicología, b) ciencias económicas, c) filología inglesa y d) filología hispánica, con una media de edad aproximada de  $X=22$  años. Los estudiantes fueron evaluados a lo largo de dos momentos temporales (seleccionado a partir de la proximidad a la fecha de los exámenes). En un primer momento cuando no había exámenes pautados a corto plazo y un segundo momento en el que existía una proximidad en la ocurrencia de los mismos.

A la muestra de estudiantes se les aplicó dos instrumentos. El primero para la evaluación del estrés la Escala de Apreciación del Estrés (EAE-G); para la medición de los indicadores salud el Cuestionario de Indicadores de Salud, y finalmente para la medición de autoconcepto la Escala de Autoconcepto Académico.

Los resultados muestran un aumento en el nivel de estrés de los universitarios durante el período de exámenes. Al comparar los resultados obtenidos por las distintas muestras en los dos períodos, se observa que en la fecha de exámenes se produjo un incremento significativo del nivel de estrés en relación a la fecha sin exámenes (resultados del test de Wilcoxon para las muestras de: Psicología,  $Z = -2.347$ ; Ciencias Económicas,  $Z = -2.095$ ; y Filología Hispánica,  $Z = -1.020$ ; todas las  $p < .047$ ). por su parte en la muestra de estudiantes de Filología Inglesa no se observó tal diferencia (Wilcoxon,  $Z = -1.020$ ,  $p = 0.308$ ). Lo anterior permite afirmar que existe un aumento en el nivel de estrés en la mayoría de las licenciaturas. No obstante, ninguna de las muestras analizadas se superó el percentil 50

Asimismo, se han hallado efectos negativos del estrés sobre la salud (aumento de ansiedad, aumento en el consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos todos por encima del 40% de lo habitual) y sobre el autoconcepto académico de los estudiantes (disminución de las medias de 2.1 puntos aproximadamente para todas las carreras), durante el período de presencia del estresor.

Un año después Román, Ortiz y Hernández (2008) realizaron una investigación con el objetivo de describir los niveles de estrés autopercebido, sus manifestaciones, lugar y contexto junto con las posibles causas asociadas a la docencia en una muestra de estudiantes latinoamericanos de primer año de la carrera de Medicina, para ello utilizaron una muestra aleatoria de 205 estudiantes de primer año de la carrera y le aplicaron cuestionario Inventario de Estrés Autopercebido, creado por Polo y Colaboradores en 1996 el cual posee un coeficiente Alfa de Crombach de  $\alpha = 0.79$  (citado por Román, Ortiz y Hernández, 2008).

Los autores realizaron un análisis estadístico de comparación de grupos (ANOVA) y encontraron que, todas las variables analizadas presentaron una media alrededor de niveles moderados, lo que confirma que el estrés es un fenómeno transaccional, lo que quiere decir que el individuo funciona en un intercambio con el medio y se valora los procesos cognitivos

empleados para la evaluación de los eventos estresante en función de los recursos como se ha mencionado anteriormente (Román, Ortiz y Hernández, 2008).

El análisis de la distribución del estrés autopercebido (mediana y percentiles) refiere que el estrés moderado es de aproximadamente un 80% en la muestra estudiada. Por su parte las manifestaciones cognitivo-afectivas (83%), sugieren que lo más relevante dentro del estudio estrés académico es la activación generada frente a la estimulación potencialmente estresora. En relación al sexo del estudiante encontraron que las mujeres presentaban mayores niveles de estrés autopercebido (36,69%) que los hombres (28,88%) (Román, Ortiz y Hernández, 2008).

Por otra parte, Román, Ortiz y Hernández (2008) encontraron que los estudiantes que tienen un peor rendimiento poseen niveles de estrés mayores (39,13) que los estudiantes que suelen tener un mejor rendimiento (27,67). Lo que permite indicar que la situación académica del estudiante, funciona como estimulación estresora que activa el sistema de respuesta del individuo.

A pesar de las diferencias arrojadas en los estudios del estrés académico, las investigaciones concuerdan en señalar una elevada incidencia de estrés en el 67% de la población estudiada en países latinoamericanos, mostrándose en promedio un nivel de estrés moderado en las muestras utilizadas (Román, Ortiz y Hernández, 2008).

Un año después Barraza (2009) realizó una investigación con los siguientes objetivos. El primero de ellos fue establecer un perfil descriptivo del estrés académico, luego elaborar un perfil descriptivo del síndrome de burnout y por último determinar el tipo de relación que existe entre el estrés académico y el síndrome de burnout que manifiestan los alumnos de licenciatura. Para ello realizó un estudio transversal y correccional mediante la aplicación del Inventario SISCO del Estrés Académico (.90 en alfa de Cronbach) de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil (.92 en alfa de Cronbach) a una muestra de 243 alumnos de la Universidad Pedagógica de Durango (México). Los resultados obtenidos indican una relación positiva y directa de 0,477 con un nivel de significación de .000 lo que indica que el estrés académico da cuenta del 22,8% de la variación total del burnout estudiantil. Además, el coeficiente de regresión no estandarizado del estrés académico es de .476, con un nivel de significación de .000, lo cual indica que es estadísticamente significativo.

El inventario SISCO de estrés académico evalúa el constructo desde la perspectiva sistémica que menciona Barraza (2005), por lo que se miden los tres pasos del estrés. La prueba valora en primer lugar la situación estimulante estresora que llegan al sistema (input), luego se reporta la valoración de este evento en función del grado de activación del sistema, luego de la valoración de los estresores y por último se mide la respuesta en función de las estrategias de afrontamiento del estrés que emplee el estudiante. Barraza (2009) encontró que, solamente dos componentes del estrés académico se relacionan con el burnout estudiantil. Así, los estresores permiten explicar el 20,4% de la variación total del burnout, en tanto que los síntomas explican el 32,1%. Por esto se empleará el instrumento de De Pablo (2002) ya que este cuestionario se enfoca en medir el estrés desde estos dos componentes (la situación estimular estresora y el nivel de activación del sistema que genera una valoración a dicho estímulo).

Lovera y Montesinos (2010) realizaron un análisis de ruta que evaluó las estrategias de afrontamiento, el nivel socioeconómico, la condición laboral y el sexo sobre el estrés académico en una muestra de estudiantes de primer año, o bien de los dos primeros semestres de todas las carreras que ofrece la Universidad Católica Andrés Bello. La muestra estuvo conformada por 380 estudiantes, de los dos últimos años de todas las carreras que ofrece la institución. Se les aplicó a los estudiantes el Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002), la Escala Graffar (1956, versión de Mendez, 1959) y la Escala de Estrategias de Afrontamiento (WOC) de Lazarus y Folkman (1984, versión Llorens, 1995).

El Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002) utilizada por Feldman (2008) y Lovera y Montesinos (2010) arrojó 4 componentes principales que explican el 54.7% de la varianza total del instrumento, específicamente se distribuyen de la siguiente manera (a) estrés ante los profesores (16.38%), (b) estrés ante los exámenes (16.08%), (c) estrés ante las responsabilidades académicas (12.71%), y (d) estrés ante las evaluaciones orales (9.54%). Estos componentes del estrés académico se definen de la siguiente manera:

- Estrés ante los Profesores: dimensión que hace referencia a situaciones en las que los estudiantes tienen que interactuar con el profesor dentro y fuera del salón de clases.
- Estrés ante los Exámenes: este componente destaca la preparación, ejecución y espera de los resultados obtenido en examen, aunado al estrés ocasionado por la

falta de tiempo para estudiar, como la cantidad de material relacionado con la evaluación.

- Estrés ante Responsabilidades: dimensión referida a la preparación de trabajos que el estudiante debe llevar a término de manera individual o grupal, como a los eventos problemáticos y conflictivos dentro del ámbito académico.
- Estrés ante Evaluaciones Orales: dimensión referida a situaciones en las que el estudiante es evaluado de forma oral, ya sea en la presentación de un examen o por medio de una exposición o presentación en clase.

Los resultados obtenidos por Lovera y Montesinos (2010) revelan que la muestra estudiada presenta moderados niveles de estrés académico con una media de  $X=4.39$ ;  $SD=1.38$  (en una escala que va de 0 a 9 puntos y con una). En cuanto al sexo se encontró que las mujeres presentan mayor cantidad de estrés académico que los hombres, siendo la relación 65.5% y 34.5% respectivamente, lo anterior puede ser explicado por los procesos de introspección y autoconocimiento que se presentan en mayor medida en las mujeres, durante su proceso de maduración.

Siguiendo la misma línea, Hodges, 1976; Needle, Griffin y Svendsen, 1981; Belcastro, 1982, Belcastro y Hays, 1984 (citado en Barona, 2003) señalan que la exposición a estresores, la experiencia de estrés y el modo de manejar el estrés son componentes importantes que moderan la aparición de posibles patología o enfermedades, como lo es el síndrome de burnout.

El desarrollo del desgaste o burnout puede ser entendido como el resultado de la interacción mediante el cual el sujeto busca adaptar sus recursos al contexto. Los factores ambientales en este caso, los relativos al contexto académico son elementos desencadenantes de estados de activación del sistema frente a la situación estresante, mientras que las variables personales sólo cumplen una función facilitadora o inhibidora de los recursos de los que dispone el sujeto. La evaluación y posterior valoración que haga el estudiante de los elementos del contexto en función de sus capacidades, junto a las estrategias de afrontamiento que emplee para afrontar el estrés, determinarán la probabilidad y el grado de la situación de desgaste (Gil-Monte y Peiró, 1997; citado en Barona, 2003).

Es pertinente realizar la diferenciación entre los estímulos estresores, la experiencia de estrés y el modo de manejar el estrés. En la presente investigación los estresores son considerados como las situaciones dentro del contexto académico que funcionan como estímulos activadores de angustia y malestar en los estudiantes, por su parte la experiencia del estrés es el grado de activación que el sujeto manifieste experimentar frente a las situaciones de amenaza, en función del peligro que esta represente y tomando en cuenta los recursos de los que disponga para sobrellevar dicho malestar, y por último se encuentran las estrategias de afrontamiento que es un paso posterior en el cual el individuo detecta la falta de recursos suficientes para manejar la situación y debe emplear mecanismos compensatorios para responder de forma efectiva al ambiente. A fines de la presente investigación se va a considerar la valoración realizada por sujeto del estímulo estresante, con el objetivo de medir la cantidad de estrés que experimenta frente a situaciones dentro del contexto formativo (Barona, 2003; Barraza, 2005).

No obstante, se ha investigado que cierta cantidad de estrés lleva a la persona a manifestar respuestas positivas y motivadoras en la consecución de sus objetivos, sin embargo, los trabajos acerca del síndrome de burnout se enfocan en las consecuencias negativas que se producen cuando el estudiante se encuentra bajo la presencia de situaciones estresantes de forma permanente y como estos niveles de activación del sistema afectan la salud del estudiante (Barona, 2003).

Siguiendo la premisa que considera al estrés académico como un estado de activación en base a una valoración de las situaciones en función de recursos, Bisht (1989) define el estrés académico como aquella situación de demanda que supera los recursos internos o externos de los que dispone el sujeto. La autora señala que el estrés académico refleja una percepción de frustración, lo que permite considerar a este fenómeno un factor importante no solo en el rendimiento académico del estudiante sino como un factor que facilita el aumento del riesgo de enfermedades físicas y mentales como lo es el desgaste o burnout.

Anguiano, Vega, Nava y Olvera (2013) realizaron un estudio piloto transcultural para determinar la prevalencia de acontecimientos productores de estrés en estudiantes de psicología. Para ello seleccionaron una muestra de 243 estudiantes con una media de edad de 23 años, los cuales estaban distribuidos de la siguiente forma: 164 mexicanos y 79 españoles, 86 hombres y 157 mujeres, a los que se les aplicó la Escala de Acontecimientos Productores de Estrés (EAPE,

2003). Esta escala al igual que el Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002) evalúa la percepción que tienen los estudiantes sobre las situaciones estresantes dentro del contexto académico, la escala consta de 52 ítems, a los que se contesta con una escala de 1-10, dependiendo del grado de estrés, que produciría al sujeto cada una de las situaciones descritas. Este instrumento considera que los niveles de estrés que experimenta el sujeto son producto de la activación del sistema, junto con la evaluación y la valoración que se haga de dichas situaciones.

Para el análisis de resultados se realizó un análisis descriptivo para los datos demográficos, prueba T de Student (para comparar los grupos), y la prueba de Tukey para identificar posibles diferencias significativas entre el sexo y la nacionalidad de los estudiantes. Los resultados obtenidos evidencian la existencia de niveles moderados de estrés académico en todos los participantes del estudio ( $X= 340,82$ ;  $SD=23.2$ ), lo que significa que los participantes del estudio obtuvieron un nivel de estrés moderado, en relación a la nacionalidad los estudiantes mexicanos obtuvieron una puntuación media total de  $X=337$ ;  $SD=22.9$  y los estudiantes españoles de  $X=344$   $SD=25.1$  (ambos reportando un nivel moderado de estrés académico).

A fines de la presente investigación se considerará el estrés académico como una reacción emocional displacentera, la cual está acompañada de correlatos fisiológicos y emocionales, que se manifiesta en los individuos cuando se encuentran involucrados en situaciones amenazantes dentro del contexto académico, y que se puede manifestar como la angustia mental con respecto a la frustración anticipada frente al fracaso estudiantil (Halgin y Whitbourne, 2009; Lal, 2014).

Los antecedentes expuestos anteriormente permiten hipotetizar que el estrés académico, entendido como la valoración que hace el sujeto de las situaciones estresantes, es un fenómeno que afecta y explica en cierto grado el problema de salud que representa el burnout o desgaste académico en los estudiantes. Dado que no existen suficientes investigaciones que hayan abordado el tema desde el ámbito académico, resulta relevante estudiar la relación existente entre dicha variable y el burnout académico puede ser explicado por el estrés académico que padecen los estudiantes de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello.

## Sexo

Otra variable que suele incluirse o controlarse dentro de los estudios de burnout (tanto en contextos laborales como académicos) ha sido el sexo o género del estudiante. Las investigaciones han mencionado la influencia del sexo como uno de los factores que influyen en el aumento de la probabilidad de padecer el síndrome de burnout.

El sexo es una variable que se define como una condición orgánica que distingue al macho de la hembra y viceversa, por lo que se habla del sexo en función de un carácter hereditario transmitido por los cromosomas sexuales de los padres a los hijos (Enciclopedia Audiovisual “Visor”, 1997)

Los estudios que han investigado la influencia del sexo en el burnout, y más recientemente en el burnout dentro del contexto académico, han arrojado diversos resultados. En estos suele haber una disyuntiva con respecto a quienes son los estudiantes que padecen en mayor medida en síndrome de desgaste. La literatura no permite precisar si efectivamente hay una influencia, por parte del sexo, y de ser así quienes son los que se encuentran más afectados. A continuación, se exponen algunas investigaciones en el área.

Moreno, González y Garrosa (2002) realizaron una investigación para determinar el papel desempeñado por las variables sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, años de experiencia en la profesión, situación laboral) dentro del proceso de desgaste profesional, en un grupo de enfermeros, la investigación tomó en cuenta las tres dimensiones específicas del síndrome burnout (agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro personal), junto con las fuentes de estrés y las consecuencias derivadas para la salud. Los autores realizaron un análisis multivariado de varianza (MANOVA) sobre una muestra de 247 profesionales de enfermería provenientes de cinco grandes hospitales de Madrid. Para la recogida de información se utilizó el Cuestionario de Desgaste Profesional de Enfermería (CDPE) creado por los mismos autores en el 2001.

Moreno, González y Garrosa (2002) encontraron que las variables sociodemográficas clásicamente estudiadas (sexo, relación personal, edad, etc.) presentan una asociación significativa baja por sí solas con las dimensiones específicas del constructo, y solo modifican la relación cuando se añaden variables de personalidad.

Los resultados señalan que el sexo de los enfermeros explicaba el 47,52% (Análisis de Varianza  $F=4.752$ ;  $p<.005$ ) manifiesta efectos principales significativos sobre la variable reto. En cuanto a la relación personal, se observaron efectos principales significativos sobre ambigüedad de rol, siendo la primera la que explica el 61.51% de los cambios en la ambigüedad percibida en el rol desempeñado (Análisis de Varianza  $F=6,151$ ;  $p<.005$ ). La relación personal también explicó el 49.02% de la falta de cohesión que percibían los enfermeros (Análisis de Varianza  $F=4,902$ ;  $p<.005$ ) y finalmente pudo explicar el 56.93% de la búsqueda de apoyo social (Análisis de Varianza  $F=5,693$ ;  $p<.005$ ).

Se identificó en la muestra un mayor porcentaje de docentes que presentaba la dimensión de agotamiento emocional (42.3% mujeres; 45% hombres) y en despersonalización (11.6% mujeres; 15.2% hombres) y con baja realización personal el 17.5% en hombres y mujeres. Estas diferencias no fueron significativas al  $p<.005$ . Por lo que no existen diferencias en cuando al sexo por dimensión del constructo burnout.

Contrariamente Marcó y Ramos (2010) señalan en su revisión teórica de la literatura que no existen diferencias significativas en función del sexo con respecto a la cantidad de estrés académico y su probabilidad de generar el síndrome de burnout estudiantil, estos resultados coinciden con los especificados por Valery (2012) en su estudio, quien obtuvo resultados que apoyan la existencia de una relación no significativa entre el sexo y el burnout.

Backović, Zivojinovic, Maksimović y Maksimović (2012) evaluaron diferencias de género con respecto al burnout académico, en una muestra de estudiantes de los últimos años de la carrera de medicina, para ello realizaron un estudio transversal con 755 sujetos. La investigación tuvo como objetivo determinar si estas variables ejercen influencia en la salud mental de los estudiantes de medicina. Los autores justifican la selección de la muestra en los últimos años de la carrera partir de la creencia de que los estudiantes en este momento de su ciclo académico han acumulado una cantidad de estrés producto de las exigencias dentro del contexto académico que facilitan la aparición del síndrome de burnout.

Los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas entre ambos sexos ( $r=.021$ ;  $p>.000$ ) en cuanto al síndrome de burnout, sin embargo, todos los estudiantes que participaron en el estudio, refieren niveles moderados de desgaste académico (Backović,

Zivojinovic, Maksimović y Maksimović, 2012). Si bien los autores no reportan diferencias significativas, en función del sexo, más adelante encontramos que Rosales (2012) si encuentra una diferencia entre ambos.

Rosales (2012) realizó un estudio de tipo descriptivo transversal, con la finalidad de determinar la presencia del síndrome de burnout a partir de su enfoque unidimensional, en un grupo de 70 estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín (35 hombres y 35 mujeres). A los estudiantes se les aplicó el instrumento llamado Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil, y los resultados refieren la existencia de un predominio del burnout leve en ambos sexos. Sin embargo, en los varones se encontraron estudiantes sin burnout y sólo uno con niveles moderados del mismo, con respecto a las mujeres todas las estudiadas presentaban en alguna medida el síndrome de burnout; y una parte considerable de las mismas en cantidades moderadas. No obstante, no se encontraron casos de burnout profundo en ninguno de los sexos.

De las 35 estudiantes de sexo femenino se encontró que la frecuencia del síndrome se distribuía de la siguiente manera, 0 chicas sin síndrome de burnout, 25 con niveles leve, 10 con niveles moderados y ninguna con niveles profundos de desgaste. Con respecto a los estudiantes de sexo masculino se encontraron 10 sin ningún nivel de burnout, 24 con cantidades leves, 1 con niveles moderados y al igual que las mujeres ninguno presentó niveles profundos de burnout. Por tanto, los estudiantes de medicina de primer año de la UCMH están afectados en su mayoría por el Síndrome de burnout, sin embargo, las estudiantes de sexo femenino están más afectadas que los estudiantes de sexo masculino.

Esta última investigación reportada será utilizada como fuente directa para el planteamiento de las hipótesis en función del sexo, en la cual se planteará la relación entre el sexo y el síndrome de burnout, la cual estará dirigida a la existencia de una correlación positiva y significativa entre ser mujer y experimental altos niveles de burnout académico.

Con respecto a la relación existente entre las variables estrés académico, burnout estudiantil, Mundo (2014) investigó la relación entre las mismas en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Rafael Urdaneta (Maracaibo, Venezuela), para ello utilizó una muestra de 377 personas a las cuales le aplicó la escala SISCO de estrés académico y la escala

unidimensional de burnout académico desarrolladas por Barraza en el 2007 y 2009 respectivamente.

Mundo (2014) determinó que los estudiantes de psicología presentaban niveles bajos de burnout estudiantil ( $X=40.3$ ;  $Sd=10.8$ ). Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos con respecto al burnout académico siendo las mujeres las que experimentan mayor cantidad del mismo ( $X=50.44$ ;  $Sd=14.44$ ), en comparación con los hombres ( $X=44.63$ ;  $Sd=14.87$ ). Finalmente, no se refieren diferencias significativas con respecto al estrés académico en función del sexo del estudiante.

La correlación entre estrés académico y burnout académico encontrada por Mundo (2014) fue directa moderada y positiva ( $r=.556$ ;  $p<.05$ ) por lo que mayores niveles de estrés académico se relacionan con una mayor cantidad de burnout académico. Estos resultados coinciden con los de Barraza (2009) quien refiere una correlación de  $r=.447$  ( $p<.000$ ) entre el estrés y el burnout de los estudiantes.

Los antecedentes expuestos anteriormente permiten afirmar la existencia de resultados contradictorios en la literatura, por lo que no queda claro el efecto que ejerce el sexo del estudiante sobre el burnout académico, y qué cantidad del mismo podría ser predicho por esta variable. A fines de la presente investigación se considerará las investigaciones de Moreno, González y Garrosa (2002) y Rosales (2012) quienes señalan una diferencia a favor de las mujeres como aquellas que padecen mayor cantidad de desgaste en comparación con los hombres. Asimismo, resulta relevante dentro de la muestra seleccionada para la investigación debido a la prevalencia de mujeres en la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (Comunicación personal con la profesora Violeta Bernardo, mayo 2015).

## Año de Curso

Otro fenómeno que resulta estar asociado a la experiencia de desgaste es el que ocurre a raíz del tiempo que permanecen los trabajadores dentro de las instituciones, este tema fue revisado por Gil-Monte, Carretero y Roldan (2005) quienes estudiaron la prevalencia del síndrome de burnout en profesionales de enfermería, y encontraron que existen diferencias entre

aquellas personas que recién ingresan al trabajo en comparación con aquellos profesionales que tienen tiempo dentro de la institución. Se encontró que el personal de enfermería recién ingresado no contaba con las herramientas para manejar el estrés crónico laboral y por ello sus niveles de estrés eran mayores. Estas estrategias de afrontamiento que sí habían sido desarrolladas por aquellos trabajadores que contaban con mayor tiempo de trabajo dentro de la institución hacia que sus niveles de estrés fueran menores. Por tanto se puede presumir que los niveles de estrés disminuyen al final de la carrera debido a que se desarrollan estrategias de afrontamiento para manejar la situación de amenaza.

Valery (2012) define esta variable como una categoría de carácter cronológico que representa el avance temporal dentro de una carrera universitaria, la cual está determinada por el manejo de unos contenidos particulares y la exposición a contingencias específicas en términos de horarios y demandas académicas.

Por su parte se entiende que la pertenencia a cada año de curso es una consecuencia directa de la culminación y aprobación de una serie de contenidos y demandas relativas a los contenidos a ser logrados en función de un pensum académico establecido para cada carrera universitaria (Valery, 2012).

Autores como Moreno, González y Garrosa, (2002) apoyan la existencia de una relación positiva y directa entre el tiempo que tiene la persona dentro de una institución y el desgaste producido por la misma ( $r=.42$ ), entendiendo este fenómeno como un producto de la acumulación de síntomas y experiencias estresantes, que se manifiestan luego de haber transcurrido el tiempo, por lo que se puede decir que la antigüedad dentro de la institución predecía el desgaste sufrido por el estudiante ( $F=2,963$ ;  $p<.000$ ).

Por su parte Carlotto y Gonçalves (2008) señalan que síndrome de burnout no es predicho por tiempo dentro de la institución sino por la carga de actividades estresantes bajo las cuales se encuentre una persona. En su investigación con estudiantes señalan que los jóvenes con mayor carga horaria académica tendrán mayor probabilidad de sufrir el síndrome de burnout, por tanto, dependerá de cómo se distribuya e imparta a lo largo de la carrera el pensum académico. Sin embargo, argumentan que es en los últimos años de la carrera cuando suele haber mayor estrés,

relativos a la culminación y preparativos para el cierre del ciclo de pregrado, aunado a la posible incidencia de estudiantes que finalizan su carrera; en paralelo a alguna actividad laboral.

Carlotto y Gonçalves (2008) realizaron una investigación con el objetivo de determinar las variables predictoras del síndrome de burnout en estudiantes universitarios, para ello utilizaron una muestra estratificada de 514 estudiantes de distintas carreras, utilizando como instrumento el Inventario de Burnout de Maslach (en su versión para estudiantes).

Los siete predictores que arrojó la investigación de Carlotto y Gonçalves (2008) fueron: la intención de dejar o permanecer en el curso, la edad, la cantidad de materias que cursaban, las actividades placenteras, la satisfacción con el año de la carrera, el semestre (entendido como el año que estén cursando dentro de la carrera), y las materias prácticas que cursaban. Todos estos explican el 29,2% de la variabilidad dentro de la dimensión de agotamiento emocional que padecen los jóvenes.

Por tanto, los estudiantes más jóvenes que tengan intención de dejar el curso o año académico, que estén en niveles más avanzados de la carrera, que tengan un mayor número de materias, que se encuentren insatisfechos con la carrera, que cursen un mayor número de materias prácticas y que no cuenten con actividades placenteras en su día a día serán aquellos que en mayor medida sufran la dimensión de agotamiento emocional (Carlotto y Gonçalves, 2008).

Lo anterior permitiría perfilar la investigación; en función de la hipótesis de que, los más jóvenes dentro de la carrera, es decir, los estudiantes de los primeros años, serían los que experimentarían mayores niveles de burnout académico, sin embargo, investigaciones posteriores, como la de Salmela, Tolvanen y Nurmi (2009) señalan otra evidencia.

Salmela et al., (2009) realizaron un estudio longitudinal durante 17 años para evaluar las estrategias de logro empleadas por los estudiantes universitarios, que predicen el burnout y la satisfacción en el trabajo. Las autoras explican que las estrategias de logro se pueden entender de dos formas. La primera hace referencia a los esfuerzos del estudiante por evitar las situaciones de peligro, empleando actitudes de escape o evitativas con el objetivo de alejarse de las situaciones estresantes, protegiendo su autoestima y la percepción de eficacia. Esta estrategia

mayoritariamente pasiva ha sido asociada a una menor satisfacción en el trabajo y a un mayor desgaste profesional.

La segunda estrategia evaluada por las autoras es el optimismo durante la carrera, este tipo de abordaje refiere una actitud positiva y de acercamiento hacia las situaciones durante la vida universitaria, en la cual estudiante busca la resolución de los problemas de manera activa. El optimismo está asociado a estrategias de afrontamiento que brindan mayor adaptación en la vida universitaria. Asimismo, el empleo de esta estrategia se relaciona con un mayor nivel de satisfacción en el trabajo y bajo nivel de desgaste profesional posterior a la culminación de la carrera.

Para determinar si las estrategias de logro tendrían un impacto en el desgaste producido por el trabajo y la satisfacción del mismo, los autores evaluaron una muestra en seis (6) momentos del tiempo, tres de ellos durante el curso de la carrera a) primer año, b) tercer año, y c) quinto año, y luego de 10, 14 y 17 años de la primera medición. La muestra empleada estuvo conformada por 292 estudiantes universitarios (77 hombres, 215 mujeres) de entre 18 y 25 años ( $M=20.61$ ,  $Sd=1,80$ ) a quienes se les aplicó (en tres ocasiones) el cuestionario de estrategias de logro (SAQ), el Inventario General de Burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory-General Survey) la escala de satisfacción en el trabajo de Utrecht (Utrecht Work Engagement scale).

Los resultados señalan que altos niveles de optimismo y bajos niveles de evitación, durante la carrera universitaria, predicen mayor satisfacción en el trabajo y menos burnout en el ámbito laboral posterior a la culminación de la carrera ( $r=.53$ ,  $p<.001$ ). En contraste con estos resultados, se encontró que altos niveles de evitación, durante los primeros años de carrera universitaria, predicen bajos niveles de satisfacción con el trabajo y mayor cantidad de burnout. Los autores Salmela, Tolvanen, y Nurmi (2009) concluyen que el 4% de la varianza de la satisfacción laboral y el burnout son explicados por las variaciones en las estrategias utilizadas por los estudiantes (optimismo o evitación).

Por su parte, Valery (2012) evaluó la carga horaria y la distribución del pensum académico dentro de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, para lo cual determinó que durante 1ro, 2do y 3er año de la carrera se sitúa la mayor parte del contenido

formativo e instruccional, dejando así los dos últimos años de la carrera horarios de clases más cortos unidos a las prácticas profesionales fuera de la casa de estudios. De esta manera, se puede decir que la mayor cantidad de lecturas, trabajos, clases magistrales y seminariales se realizan en estos primeros tres años, por tanto, en base a lo que refieren Carlotto y Gonçalves (2008), se supone que es en este periodo que se desarrolla un mayor manejo del estrés (estrategias de afrontamiento) el cual serviría para disminuir la probabilidad de padecer el síndrome de burnout.

Valery (2012) realizó una investigación en la cual utilizó las variables exógenas: a) año de curso, b) sexo, c) las estrategias de afrontamiento divididas en solución fantástica, búsqueda de apoyo e información, evitación, afrontamiento activo, hacerse responsable, apoyo social, apoyo familiar y de sí mismo, y apoyo de estructuras sociales, las cuales estaban dirigidas a explicar los tres niveles de burnout considerados en la investigación (agotamiento emocional, despersonalización y logro personal).

Valery (2012) trabajó con todos los estudiantes activos de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, entendiendo activos como aquellos que estuvieran inscritos de forma académica y administrativa y que ya hubiesen culminado el 80% de sus actividades académicas, para ello utilizó el banner de la universidad para calcular la proporción de estudiantes femeninos y masculinos (encontrando que había 80% mujeres y 20% hombres y una distribución piramidal, manifestada en una mayor cantidad de estudiantes en los primeros años y menos en los últimos años de carrera).

El autor aplicó a la muestra seleccionada el Inventario de Burnout de Maslach (1981) en su versión para contexto académicos por Cosme y De Abreu (2001) la prueba refiere un coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach de 0.84. La prueba evalúa las tres dimensiones del constructo propuestas por Maslach (1981) las cuales ya han sido mencionadas anteriormente en el documento, a) agotamiento emocional, b) despersonalización, c) bajo logro personal. Estas tres dimensiones explican el 46.73% de la varianza total obtenida en la prueba (Valery, 2012).

Los resultados obtenidos por Valery (2012) indican que existen niveles medio superiores de burnout académico en la dimensión de agotamiento emocional en todos los estudiantes de la Escuela de Psicología ( $X=38.88$ ;  $Sd=10$ ). Con respecto a la diferenciación por años se encontró que segundo año es el que presentó mayores niveles de agotamiento emocional ( $X=43.69$ ;

Sd=9.25) seguido por tercer año ( $X=43.25$ ; Sd=9.2), y luego por primer año ( $X=38.80$ ; Sd=10.41).

Por su parte los dos últimos años de la carrera se observa una disminución en la media, cuarto año ( $X=29.60$ ; S=10.59) y quinto año ( $X=33.25$ ; SD=8.39). Se puede decir que, aunque existen niveles de burnout medios altos en los 5 años de la carrera, el padecimiento disminuye en los últimos años de la carrera.

En la dimensión de despersonalización y con respecto al año del curso, Valery (2012) encontró que, existen niveles medio inferiores de la misma en todos los estudiantes de la Escuela de Psicología ( $X=11.83$ ; Sd=4.81). Según lo reportado se indican las medias y desviaciones por año, primer año ( $X=11.62$ ; Sd=4.65), segundo año ( $X=13.16$ ; Sd=4.15), tercer año ( $X=12.95$ ; Sd=5.65), cuarto año ( $X=8.2$ ; Sd=4.47) y para quinto año ( $X=12.45$ ; Sd=4.60). Estos resultados no permiten indicar una tendencia general, sin embargo, existe una ligera inclinación en los estudiantes de cuarto año, quienes reportan niveles mas bajos de despersonalización.

Finalmente, para la dimensión de bajo logro personal, en función del año del curso, se encontró que existen niveles medio inferiores de la misma ( $X=16.80$ ; SD=4.67). Según los valores reportados se indican las medias y desviaciones por año, primer año ( $X=16.10$ ; S=4.61), segundo año ( $X=19.40$ ; S=4.14), tercer año ( $X=18.41$ ; S=3.61), cuarto año ( $X=12.25$ ; S=4.39) y para quinto año ( $X=17.60$ ; S=3.10). Se puede decir que los estudiantes de cuarto de la carrera perciben un menor logro personal en comparación, siendo los de estudiantes de segundo y tercer año los que perciben mayores niveles dentro de esta dimensión.

Los estudiantes de los primeros tres años de la carrera presentan mayores niveles de agotamiento emocional y reportan niveles superiores de despersonalización, al tiempo que su percepción de logro personal fue mayor, siendo la última relación un efecto paradójico, ya que se esperaba que la percepción de logro estuviera disminuida (Valery, 2012).

Se encontró una correlación parcial significativa, moderada y positiva ( $r=.532$   $T=5.19$ ;  $p<.000$ ) entre el año del curso y el nivel de agotamiento emocional, sin embargo, el sexo del estudiante no resulto significativo para esta relación. Lo que permite concluir que hay una asociación modera y positiva entre estudiar en los primeros 3 años de la carrera y experimentar

mayores niveles de agotamiento emocional (Valery, 2012). Esto quiere decir que los estudiantes de los primeros años están moderadamente agotados emocionalmente.

Para la dimensión de despersonalización se obtuvo una correlación parcial significativa, baja y negativa ( $r=.38$ ;  $t=-2.31$ ;  $p<.000$ ) entre el año del curso y la dimensión de despersonalización, sin embargo, el sexo del estudiante no fue significativo en esta relación, esto quiere decir que existe una asociación baja y negativa entre cursar el primero, segundo y tercer año y manifestar niveles altos de despersonalización (Valery, 2012). Por tanto, los estudiantes de los primeros años están menos despersonalizados que los de los últimos años.

Finalmente, en relación a la dimensión de logro personal se obtuvo una correlación parcial significativa, baja y negativa ( $t=-2.31$ ;  $p<.000$ ) entre el año del curso y la dimensión de logro personal, nuevamente el sexo del estudiante no resultó significativo en esta relación, esto quiere decir que existe una asociación baja y negativa entre cursar el primero, segundo y tercer año de la carrera de psicología y experimentar mayores niveles de logro personal (Valery, 2012). Lo anterior quiere decir que ser estudiante de los primeros años de la carrera de psicología, se relaciona con una percepción de bajo logro personal.

La relación entre sexo y los niveles de burnout se encontró que, para agotamiento emocional las mujeres obtuvieron un promedio de  $X=39.23$  con una desviación estándar de  $Sd=10.65$ ), para la dimensión de despersonalización, las mujeres tuvieron una media de  $X=17.00$ , y una desviación estándar de  $Sd=4.61$ , por su parte, para logro personal se obtuvo una media de  $X=11.74$  con una desviación estándar de  $Sd=4.91$ .

Por su parte los hombres obtuvieron en agotamiento emocional ( $X=37.46$ ;  $SD=10.65$ ), en despersonalización ( $X=12.21$ ;  $SD=4.39$ ), y en logro personal ( $X=16.00$ ;  $S=4.50$ ). La diferencia de medias entre hombres y mujeres no fue significativa al  $p<.000$ . (Valery, 2012).

Lo anterior indica que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las tres dimensiones del burnout académico (agotamiento emocional, despersonalización y logro personal), encontrando que para las tres dimensiones se presentan niveles moderadamente bajos de las mismas (Valery, 2012) no obstante, como se mencionó anteriormente en las investigaciones de, Moreno, González y Garrosa (2002) y Rosales (2012).

Pérez y Cartes-Velásquez (2015) realizaron una revisión crítica de los hallazgos de la literatura internacional reciente en torno al estrés y el burnout académico en estudiantes de odontología y áreas de la salud, con el objetivo de extrapolar los resultados a posibles hipótesis dentro de contextos latinoamericanos. Los autores coinciden en que el nivel de estrés y burnout de los estudiantes se incrementará en el momento en el que el estudiante se enfrente de forma directa con personas lo cual suele ocurrir en los años finales de las carreras de salud. Se describe que los aumentos significativos de los niveles de estrés coinciden de forma directa con la transición experimentada entre las etapas didácticas (primeros años de carrera), preclínicas y clínicas de la carrera (últimos años de la carrera).

Los antecedentes expuestos anteriormente permiten afirmar la existencia de resultados contradictorios en la literatura, no queda claro si las estrategias de afrontamiento permiten desarrollar mecanismos que disminuyen la cantidad de burnout académico al final de la carrera o por el contrario estos últimos años, cuando el estudiante debe enfrentarse al contacto con el otro, se desarrolla en mayor medida el síndrome de burnout, aunado a la acumulación de estrés durante el tiempo transcurrido en la carrera.

Para la presente investigación se tomará de sustento las investigaciones de Moreno et. al. (2002); Carlotto et. al. (2008) y Pérez y Cartes-Velásquez (2015) quienes indican que la presencia del estudiante en los últimos años de la carrera, trae como consecuencia la acumulación del malestar generando en los últimos años altos niveles de desgaste académico.

## Estatus Académico

Si se considera que la probabilidad de experimentar el síndrome de burnout es una consecuencia del tiempo que un estudiante permanece dentro de la carrera (Valery, 2012), se puede decir que aquellos estudiantes que deban repetir un año o dedicar más tiempo a una materia pendiente, tendrán una mayor susceptibilidad a padecer el síndrome de desgaste académico (Valery, 2012). Por tanto, el nivel de estrés aumentará en la medida que el sujeto deba dar respuesta a exigencias que superen sus recursos, lo que permite asumir que los niveles de estrés modificarán la probabilidad de aparición del síndrome de burnout estudiantil. (Carlotto y Gonçalves, 2008; Lovera y Montesinos, 2010)

En relación al tiempo dentro de la carrera, por una parte, puede permitir que se desarrollen herramientas suficientes para sobrellevar y manejar el estrés (Gil-Monte, Carretero, Roldan y Nuñez (2005) o, por el contrario, facilitar la acumulación crónica del mismo, lo cual puede generar una mayor vulnerabilidad a experimentar las manifestaciones del síndrome de burnout (Moreno et al., 2002).

A fines de la presente investigación se considerará el status académico del estudiante, siguiendo el Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1976), el cual contempla en su artículo 38 lo siguiente:

A los fines de la Ley, se entiende por alumno regular de una Universidad, al estudiante que, estando debidamente inscrito en esa Institución, cumpla a cabalidad con todos los deberes inherentes a su condición de alumno conforme a la Ley y los Reglamentos y no tenga materia pendiente en la cual haya resultado aplazado. No son alumnos regulares: a) Los arrastrantes b) Los repitientes c) Quienes habiendo aprobado todas las materias de una Escuela no hayan obtenido el título correspondiente. Tampoco se considerarán alumnos regulares en aquellas Escuelas o Facultades, que funcionen por el sistema de créditos, de unidades o semestres, los estudiantes que no estando comprendidos en ninguna de las previsiones anteriores estén inscritos en menos de la mitad de las materias que componen el plan regular del curso respectivo. (p.7)

Se considerará el estatus académico como la situación legal en la que se encuentre el estudiante en función de lo que plantea el Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1976), para la presente investigación se tomará en cuenta únicamente a los alumnos regulares y a los alumnos repitientes.

Investigaciones como la Gottfredson, Fink y Graham (1994) estudiaron las consecuencias de la repetición de curso en el comportamiento de los estudiantes. El estudio explora la posible relación causal entre la repetición de curso y los problemas de comportamiento de los adolescentes en el ámbito escolar.

La muestra estuvo conformada por 197 estudiantes repitientes y 204 estudiantes promovidos (estudiantes que aprobaron y pasaron al curso superior). La medición se realizó 11

meses después de la repetición/promoción respectivamente. En esta medición se evaluó las variables teóricas que se asumen como intervinientes expectativas educacionales, asociaciones positivas con sus compañeros, integración social, el apego a la escuela, participación, autoconcepto positivo, comportamiento rebelde, factor de ajuste, factor de participación a anotar, asistencia a trabajar, interrupción en el aula.

Para ello utilizan un modelo de regresión múltiple para examinar efectos de retención sobre las variables teóricas que podrían vincular la retención de un problema comportamiento en una muestra de sexto y séptimo en su mayoría afro-americanos de dos escuelas medias urbanas. A continuación, se presenta la tabla comparativa entre estudiantes repitientes y promovidos (antes y 11 meses después de la repetición/promoción)

**Tabla 2. Correlación de las Medidas Observadas y Esperadas (a priori y a posteriori) en Estudiantes Promovidos y Repitientes.**

	Promovidos				Repitientes			
		11 meses después				11 meses después		
Medidas	Pre	Observ.	Esperado	Obs-Esper	Pre	Observ.	Esperado	Obs-Esper
<b>Exp. Edu.</b>	3.13	3.45	3.43	.02	3.37	3.39	3.39	-.02
<b>Aso. Pos. Compa.</b>	.81	.81	.81	.01	.81	.80	.80	.01
<b>Integración Soc.</b>	.70	.68	.68	-.00	.69	.67	.67	.02
<b>Apego Esc.</b>	.78	.70	.73	-.03	.73	.71	.71	.03
<b>Participación</b>	.28	.26	.25	.01	.23	.24	.24	-.01
<b>Autocon. Pos.</b>	.79	.77	.77	-.01	.78	.76	.76	.02
<b>Comp. Rebelde</b>	1.85	2.02	1.95	.07	1.88	1.96	1.96	-.08
<b>Ajuste</b>	.11	-.04	.04	-.08	.05	-.09	-.09	.14
<b>Parti. a anotar</b>	.13	.04	.00	.02	-.06	-.07	-.07	.01

<b>Asistencia a Trab.</b>	4.26	4.22	4.20	.04	4.00	4.04	4.04	-.04
<b>Interup. en el aula</b>	1.95	2.15	2.12	.03	2.38	2.35	2.35	.04

Nota. Adaptada de “Grade Retention and Problem Behavior” de Gottfredson, Fink y Graham (1994), American Educational Research Journal, 31, p.12.

Antes de la repetición los estudiantes retenidos puntuaron negativamente sobre todas las variables medidas, estas diferencias disminuyeron 11 meses después de la repetición. El análisis de regresión implica que la retención reduce comportamiento rebelde en la escuela y genera un mayor apego a la escuela. Los efectos encontrados eran bajos, sin embargo, estadísticamente significativos ( $p < .05$ ). Los autores reportan que no existe evidencia de efectos negativos en la repetición de curso (Gottfredson, Fink y Graham, 1994).

Sin embargo, estudios posteriores como el de Anderson, Whipple y Jimerson (2002) señalan los efectos negativos de la repetición en el comportamiento y la salud de los estudiantes. Los autores realizaron un meta-análisis con estudios desde (1911 a 1999) y explican que la repitencia escolar, también llamada retención de curso, se da cuando las instituciones exigen a los estudiantes la no promoción a niveles superiores, generando la permanencia del estudiante en el año actual de curso (por el período de tiempo que dure el año escolar).

Anderson, Whipple y Jimerson (2002) refieren en su recopilación que este fenómeno se da, por lo general, como un producto del bajo rendimiento académico o por la reprobación de asignaturas y trae como consecuencia sentimientos de malestar específicamente en el área socioafectiva y suele traer a largo plazo una mayor probabilidad de deserción estudiantil.

La presión por aprobar un curso y avanzar en la educación pone al estudiante en una situación de amenaza y de estrés crónico dentro del contexto académico (Anderson, Whipple y Jimerson, 2002).

Escobar (2005) realizaron un informe teórico sobre la deserción y la repitencia en la educación superior en Panamá. Las autoras elaboran una revisión acerca de las implicaciones y consecuencias que se generan a partir de la deserción y repitencia académica en estudiantes universitarios. Encontrando que la condición académica de los estudiantes; genera efectos y

consecuencias en el ámbito personal, económico y social de los individuos dentro de una sociedad.

Escobar (2005) destacan aquellas referidas al desarrollo emocional de individuo. Este impacto emocional afecta negativamente conducta y la salud, trayendo como consecuencia secundaria insatisfacción, inseguridad y sentimientos de frustración e incapacidad.

A nivel socioeconómico la repitencia y la deserción académica universitaria; representan una pérdida de recursos humanos con los que cuenta la sociedad. Al haber un mayor número de repitientes o desertores esta población pasa a formar parte del gran número de desocupados, o personas que no producen recursos para el país, debido a que continúan, por más tiempo, en un proceso de formación (Escobar, 2005).

La investigación de Caballero, Abello y Palacio (2007), expuesta en el primer apartado del trabajo, ofrece la primera aproximación empírica que sugiere que el estatus académico del estudiante genera un efecto negativo en el burnout y un efecto positivo el *engagement* de los estudiantes. Los autores plantean que el buen funcionamiento académico se correlaciona positivamente con la satisfacción y viceversa (datos expuesto en el apartado de burnout académico).

Por su parte, el *engagement* o la satisfacción con los estudios correlaciona positivamente con el buen funcionamiento académico, mientras que el mal funcionamiento, se relaciona con la despersonalización del estudiante (dimensión del burnout). Estos resultados sugieren el papel mediador de la autoeficacia académica en el desarrollo burnout. Los autores refieren una correlación negativa entre la autoeficacia con la satisfacción, frente a los estudios, lo que pone en evidencia que la autoeficacia desempeña un papel importante no sólo con el burnout, sino también en el *engagement*.

El buen desempeño del estudiante, entendido como buen rendimiento académico o aprobación del curso, genera una mayor percepción de eficacia y vigor (dimensiones del *engagement*). De acuerdo con los datos obtenidos y expuestos previamente, se evidencia que el funcionamiento académico está relacionado negativamente con el burnout y positivamente el *engagement*.

Dada la prevalencia de la repetición de curso en la actualidad, se podría esperar que existiese gran cantidad de apoyo empírico que sustente los efectos y las consecuencias que esta acarrea en los estudiantes. Por el contrario, la evidencia empírica actual de los efectos de la repetición de curso, tanto en ajuste académico y socio-emocional es inconsistente, pero es ampliamente elaborado en la literatura publicada como negativo para el estudiante a nivel emocional (Anderson, Whipple y Jimerson, 2002; Wu, West y Hughes, 2010).

Los resultados expuestos anteriormente, con respecto a la variable estatus académico, no ofrecen evidencia suficiente en cuanto a sus efectos en el burnout académico, sin embargo en función de lo que se ha encontrado en la literatura, en relación a las afecciones para la salud que pueden generar el hecho de repetir un curso, se puede presumir e hipotetizar que los estudiantes que se encuentre en un estatus académico de repitiendo, tendrán una mayor probabilidad de padecer la experiencia de desgaste académico. Anderson et al. (2002) describen en su revisión una serie de afecciones físicas y emocionales, similares a las del burnout, cuando un estudiante repite.

Las investigaciones sugieren que hay distintas variables que pueden relacionarse y explicar el síndrome de burnout, entre ellas se ha mencionado el sexo del estudiante, el año de la carrera, el estatus académico y el estrés académico, sin embargo la literatura no ofrece hasta el momento acuerdos en cuanto a cómo se dan estas relaciones ni en qué medida estas variables pueden predecir el *burnout* dentro del contexto académico, por lo tanto resulta pertinente para el campo seguir estudiando cómo son estas interacciones y en qué sentido parecen predecir en cierta medida el desgaste. La mayoría de la literatura que se encuentra para el momento, evalúa esta problemática dentro de un contexto laboral y organizacional, lo cual justifica una necesidad de mayor investigación en el área académica.

Debido a las condiciones actuales por las que atraviesa la Escuela de Psicología en su cambio curricular del sistema anual a semestral, no podrá considerarse el primer año de la carrera dentro de la población de estudio, debido a que no existe tal categoría. Para el momento de la recogida de datos solo se dispondrá de un primer semestre de psicología, seguido por el segundo, tercer, cuarto y quinto año de la carrera. No obstante, los estudiantes de nuevo ingreso (que cursan la carrera con el sistema por régimen semestral), no poseen la formación por conocimientos sino por competencias. Lo anterior a causa del cambio de pensum, este hecho

imposibilita al primer semestre formar parte representativa del resto de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (Comunicación personal con la profesora Violeta Bernardo, miembro directivo dentro de la Escuela de Psicología, 8 de octubre de 2015).

A partir del desarrollo teórico expuesto, y los antecedente empíricos mencionados, se pretende determinar por medio de un análisis de regresión múltiple, cómo el año de curso, el estatus académico, el estrés académico y el sexo se relacionan con el síndrome de burnout académico en una muestra de estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello. A manera de síntesis se espera que el ser estudiante de los últimos años de la carrera, el ser mujer y la condición de repitencia académica (estatus académico) sean variables que se relacionen de manera significativa con altos niveles de burnout académico.

# MÉTODO

## PROBLEMA

¿Cuál es la influencia del año de curso, el estatus académico, el estrés académico y el sexo en la ocurrencia del síndrome de burnout en estudiantes de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello?

## HIPÓTESIS

### General

- Existe una influencia conjunta positiva, directa y significativa entre el año de curso, el estatus académico, el sexo y el estrés académico sobre el síndrome de burnout académico.

### Específicas

- Ser estudiante de cuarto o quinto año de Psicología está asociado con niveles altos de burnout académico.
- Ser mujer está asociado con altos niveles de burnout académico.
- Ser estudiante repitiente está asociado positivamente con altos niveles de burnout académico.

- Los estudiantes de psicología con mayor estrés académico tendrán mayores niveles de burnout académico.

## **VARIABLES**

- **Variable Dependiente**

### **1. Burnout académico**

#### **Definición conceptual**

Conjunto de sensaciones, caracterizadas por sentimientos de incapacidad o de no poder dar más, producto del agotamiento físico y mental, este agotamiento se manifiesta como problemas gastrointestinales, jaquecas, dolores musculares, baja autoestima y depresión. Lo anterior va de la mano de la aparición de actitudes negativas y críticas, en las que se desvaloriza a la propia persona y al otro, ocasionando la pérdida del interés en lo que se hace y provocando una disminución en el sentido y el valor que representa el estudio académico, para el propio sujeto (Rosales y Rosales, 2013).

Caballero et al. (2009) definen las tres dimensiones del burnout académico de la siguiente manera:

- Agotamiento emocional: sensación de sobrecarga física, cognitiva y emocional desarrollada por los estudiantes frente a las demandas académicas.
- Despersonalización: Desarrollo de actitudes negativas, de alejamiento e insensibilidad frente a las demandas académicas y en relación al estudio, las cuales vienen acompañadas de respuestas cínicas o poco empáticas, que se dan frente a los procesos de evaluación y en relación a las prácticas profesionales.
- Bajo logro personal: tendencia a evaluar el propio desempeño de forma negativa en relación a las demandas académicas, la cual viene acompañada de creencias

de poca eficacia y que trae como consecuencia un estado de indefensión en el cual el estudiante considera que ninguna de sus acciones podrá solventar o mejorar su situación académica.

## **Definición Operacional**

Puntaje promedio total obtenido en la escala global de burnout académico, a través del Inventario de Burnout Académico en su revisión en español por Cosme y De Abreu (2001).

El Inventario de Burnout Académico estuvo conformado por 21 ítems (formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos) que integró las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro personal.

El instrumento evaluó cada dimensión en función de la frecuencia e intensidad percibida por el estudiante, donde la frecuencia fue valorada por el sujeto mediante 7 adjetivos que van de “nunca” (0) a “todos los días” (6) y la frecuencia es valorada por la periodicidad en la que se manifiestan tales situaciones (Gil y Peiró, 1997, citado en Valery 2012).

El puntaje global utilizado se obtuvo por medio de la suma directa de los valores referidos por los estudiantes, en cada una de las respuestas dadas a los 21 ítems planteados. Cada uno de los ítems pertenecía a alguna de las dimensiones que conforman la escala global de burnout académico, y se encontraron distribuidas de la siguiente forma:

- a) Agotamiento emocional está conformado por los ítems: 1, 2, 3, 6, 7, 10, 12, 13, 15 y 19 (Anexo A).
- b) Despersonalización o deshumanización: 9, 11 (codificación inversa), 14, 16 (codificación inversa), y 21 (Anexo A)
- c) Bajo logro personal o falta de eficacia personal: 4 (codificación inversa), 5, 8 (codificación inversa), 17 (codificación inversa), 18 (codificación inversa), y 20 (codificación inversa) (Anexo A).

Se realizó la corrección inversa de los ítems especificados previamente (pertenecientes a las dimensiones despersonalización y bajo logro personal), ya que correlacionan de forma negativa con el constructo global de interés, lo que quiere decir que puntajes altos en esos ítem indican menor cantidad de burnout académico en la escala global.

Los puntajes inferiores al 25% de la puntuación máxima obtenible, en la escala global, se consideraron bajos, aquellos que se encontraron entre el 25% y el 75% se valoraron como moderados y los que superaron el 75% de la puntuación máxima posible (147) se consideraron altos.

Por tanto, valores de 0-36 puntos se interpretaron como bajos, de 37-111 puntos como moderados y de 112-137 como elevado burnout académico, las tres categorías dentro de la puntuación global arrojada por la escala total.

- **Variables Independiente**

- 1. Sexo**

**Definición conceptual**

Condición orgánica que distingue al macho de la hembra y a la hembra del macho, el sexo es un carácter hereditario transmitido por los cromosomas sexuales. (Enciclopedia VISOR, 1997).

**Definición operacional**

Dato correspondiente a la identificación que hizo el sujeto de su sexo, al responder a al ítem incluido en los datos demográficos; que se encontraron junto al cuadernillo de respuestas. Se codificó con “0” a los estudiantes masculinos y como “1” a las estudiantes de sexo femenino.

- 2. Año de Curso**

**Definición conceptual**

Categoría que representa el avance temporal dentro de una carrera universitaria, la cual está determinada por el manejo de unos contenidos particulares y la exposición de unas contingencias específicas en términos de horarios y demandas académicas. (Valery, 2012).

### **Definición operacional**

Dato correspondiente a la identificación que hizo el estudiante de su año académico en curso, al responder al ítem correspondiente en los datos demográficos que se encuentran junto al cuadernillo de respuestas. Los estudiantes pertenecientes al 2do o 3er año de la carrera de Psicología, se codificaron con “0” y aquellos que cursaban alguno de los dos últimos años de la misma, se codificaron con “1”.

Esta división arbitraria se realizó a partir del peso proporcional que tiene el contenido de horas teóricas y horas de práctica en el pensum de la carrera (Valery, 2012).

## **3. Estatus académico**

### **Definición conceptual**

Categoría que representó el estado actual del sujeto, en cuanto al cumplimiento del récord académico, estas categorías descriptivas comprenden las siguientes condiciones (Reglamento Parcial de la Ley de Universidades, 1976):

- a) Estudiantes que estén cursando el año de forma regular, lo que quiere decir que estén inscritos por primera vez en el curso, y que tengan inscritas únicamente las materias correspondientes al mismo.
- b) Estudiantes repitientes, este grupo estará conformado por aquellos que estén cursando por segunda vez, o hayan cursado en más de una ocasión un año académico, independientemente de la cantidad de materias a repetir.

Para considerar a un estudiante como repitiente, dentro de la Universidad Católica Andrés Bello, fue necesario que el mismo haya reprobado como mínimo (2) materias, en caso tal de que sea solo (1) la materia reprobada esta podrá ser cursada en el año posterior como materia de arrastre.

Para entender cada categoría se hizo uso del Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1976), el cual establece en su artículo 38, los aspectos que definen la pertenencia a cada categoría.

Artículo 38.- A los fines de la Ley, se entiende por alumno regular de una Universidad, al estudiante que, estando debidamente inscrito en esa Institución, cumpla a cabalidad con todos los deberes inherentes a su condición de alumno conforme a la Ley y los Reglamentos y no tenga materia pendiente en la cual haya resultado aplazado. No son alumnos regulares: a) Los arrastrantes. b) Los repitientes. c) Quienes habiendo aprobado todas las materias de una Escuela no hayan obtenido el título correspondiente. Tampoco se considerarán alumnos regulares en aquellas Escuelas o Facultades, que funcionen por el sistema de créditos, de unidades o semestres, los estudiantes que no estando comprendidos en ninguna de las previsiones anteriores estén inscritos en menos de la mitad de las materias que componen el plan regular del curso respectivo.

### **Definición Operacional**

Dato correspondiente a la selección que hizo el sujeto de su estatus académico, frente a la pregunta ¿Cuál es su condición académica? 1. Regular, 2. Repitiente. El ítem será añadido junto con los datos demográficos que se encuentran junto al cuadernillo de respuestas.

Los estudiantes de psicología que cursaban su año académico de forma regular se codificaron con “0”, aquellos que se encontraban en estado de repitientes fueron codificados con el código “1”.

## **4. Estrés Académico**

## **Definición conceptual**

Reacción emocional displacentera, acompañada de correlatos fisiológicos y emocionales, que se manifiesta en los individuos cuando se encuentran involucrados en situaciones amenazantes dentro del contexto académico, y que se puede manifestar como la angustia mental con respecto a la frustración anticipada frente al fracaso estudiantil (Halgin y Whitbourne, 2009; Lal, 2014).

## **Definición operacional**

Puntaje promedio total, obtenido a través de la sumatoria de las 4 dimensiones del Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002), el cual está constituido por 18 ítems, estos ítems van en una escala tipo Likert de 0 a 9, donde 0 se considera “*nada estresante*” y 9 “*muy estresante*”. Los valores alrededor de 4.5 se asumen como indicadores de estrés moderado (Feldman et al., 2008).

Las categorías estuvieron distribuidas de la siguiente manera:

- Puntaje entre 0-3: nada o poco estresantes,
- Puntaje entre 4-6: moderadamente estresantes.
- Puntaje entre 7-9: muy estresantes.

La intensidad global del estrés académico fue el resultado del promedio de la frecuencia de respuestas, dentro de cada rango de intensidad seleccionado por el estudiante. Este promedio arrojó un puntaje global de intensidad de estrés percibido el cual se ubicó en un continuo de “0” a “162” puntos (Feldman et al. 2008).

## **Tipo y diseño de investigación**

El presente estudio se enmarcó dentro de las investigaciones no experimentales, las cuales definieron Kerlinger y Lee (2002) como un tipo de investigación en la que el científico no ejerce control directo sobre las variables independientes dentro del estudio, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido con anterioridad o comprenden variables intrínsecas al sujeto inherentemente no manipulables. De esta manera, el estrés académico y el burnout académico solo fueron susceptibles a la medición.

En este sentido, el tipo de investigación realizada fue de campo, multivariada y de corte transversal, según el objetivo y las hipótesis planteadas). Los diseños multivariados se caracterizan por el análisis simultáneo de múltiples variables, en este caso la variación conjunta de las variables año de curso, estatus académico y sexo sobre el estrés académico y el síndrome de burnout estudiantil, en un momento específico en el tiempo (Kerlinger y Lee, 2002).

Dentro de los estudios de campo de orientación cuantitativa, la presente investigación fue llevada a cabo por medio de encuestas, las cuales se realizaron a través de la utilización de dos cuestionarios los cuales se les entregaron a los estudiantes de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (Kerlinger y Lee, 2002).

En relación a la naturaleza de la investigación, se obtuvo un estudio cuantitativo, ya que se midió el constructo para obtener datos numéricos que pudieron ser procesados de forma estadística; dando así respuesta a la pregunta de investigación. Para ello se utilizó el método estadístico multivariado de regresión múltiple con el fin de determinar la influencia de cada una de las variables independientes sobre la dependiente.

En el caso de la presente investigación el sexo, el año en curso, el estatus académico, el estrés académico y el burnout académico fueron variables ex post facto, inherentes al sujeto y, por tanto, imposibles de manipular directamente debido a que sus efectos ya habían ocurrido o bien forman parte de la persona.

Según el objetivo o grado de conocimiento en el área es una investigación de tipo explicativa, ya que se pretende establecer las causas de los eventos, en este caso, la forma en la

que el estrés académico, el año de curso, el estatus académico y el sexo explican los cambios en la variable burnout académico (Kerlinger y Lee, 2002)

Los diseños de corte transversal se caracterizan por la recogida de los datos en un solo momento del tiempo, es decir, los estudiantes de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello respondieron una sola vez a los instrumentos incluidos en la investigación.

## **Población y muestra**

El universo de estudio estuvo compuesto por todos los estudiantes activos de pregrado de segundo a quinto año que conforman la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, entendiendo por estudiantes activos aquellos que estén inscritos de forma académica y administrativa, siguiendo el procedimiento establecido por las autoridades competentes (Valery, 2012). La población total estuvo representada aproximadamente por 550 estudiantes activos divididos de la siguiente forma, 240 estudiantes en segundo año distribuidos en 3 secciones, 160 en los dos grupos para tercer año, un grupo de 80 alumnos en cuarto año y 70 para la única sección de quinto año, con una sección por año. La información de la población activa inscrita en la carrera de Psicología para el periodo 2015-2016, fue suministrada por los directivos de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (Violeta Bernardo, comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

Se empleó un tipo de muestreo estratificado, el cual consistió en dividir la población en estratos, en función de la proporción en las cuales se encuentre dividido el universo total de estudio; según sus características naturales que lo conforman (Kerlinger y Lee, 2002).

A fines de la investigación, los estratos estuvieron conformados por los años de la carrera (a partir de segundo año) y se seleccionó de cada año un número de estudiantes; función de las características de la población que se explican a continuación.

El universo de estudio a emplear en la investigación se encontraba dividido en varios sectores, caracterizándose por ser una población con una distribución piramidal, siendo los primeros años de la carrera los que presentan mayor cantidad de estudiantes y los últimos dos años los que presentan menor cantidad de personas. En esta investigación, los estratos estuvieron definidos por cada uno de los 4 años que conforman la Escuela de Psicología de 2do a 5to año, sin embargo, debido a la proporción de hombres y mujeres la selección se hizo en base a la cantidad estimada 80% de mujeres y 20% hombres (Kerlinger y Lee, 2002; Valery, 2012).

Para la escogencia y selección del tamaño de la muestra se utilizaron las tablas de estimación del tamaño muestral a partir de la población; propuestas por Peña (2009) estos requerimientos refieren que, si la población está conformada por aproximadamente 490/560 alumnos, el tamaño de la muestra seleccionada debe ser de aproximadamente 200/220 con una margen de error de .5 por ciento.

A partir de lo anterior, la muestra seleccionada fue de 213 sujetos en total. Estos 213 estudiantes se distribuyeron, por medio de una proporción, de la siguiente forma a) 85 sujetos de segundo año (43% de la población), b) 57 alumnos de tercer año (27% de la población), c) 29 alumnos de cuarto año (15% de la población) y finalmente d) 29 alumnos de quinto año (10% de la población)

La selección se realizó de forma incidental, una parte de la misma fue obtenida a través de cuestionarios en línea, a través de un drive, en el que se iban acumulado las respuestas y otro porcentaje acudiendo a los salones donde veían clases los estudiantes; y solicitando que respondieran el cuadernillo de instrumentos.

## **Instrumentos**

- **Maslach Burnout Inventory (MBI) versión en español adaptada a contextos académicos por Cosme y De Abreu (2001) (Anexo A)**

Sapene y Tomasino (2001) realizaron una investigación en la cual se estudió la relación entre las estrategias de afrontamiento, el apoyo social, el género y el padecimiento de burnout en una muestra de trabajadores que llevaban a cabo su labor con niños de la calle institucionalizados, los autores practicaron un análisis de confiabilidad de la escala original (Maslach Burnout Inventory (MBI, 1981), en cada una de las dimensiones del síndrome utilizando el método de Alpha de Cronbach el cual indicó un coeficiente confiabilidad medianamente alto  $\alpha=0.80$  para la escala total.

Para la dimensión de agotamiento emocional se obtuvo una confiabilidad alta  $\alpha=0.79$ , para la dimensión de agotamiento emocional, una confiabilidad moderada de  $\alpha=0.59$  para despersonalización y finalmente una confiabilidad medio alta de  $\alpha=0.64$  para la dimensión de bajo logro personal.

En la presente investigación se utilizó la escala de burnout de Maslach y Jackson (1986), en su versión en español elaborada por Seisdedos (1997) y adaptada a una muestra de estudiantes universitarios venezolanos por Cosme y De Abreu (2001) (Anexo A)

Cosme y De Abreu (2001) realizaron un modelo de ruta del síndrome de burnout en 700 estudiantes universitarios de los últimos años de todas las carreras de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello, con el objetivo de evaluar dos aspectos. El primero referido a la existencia o no del síndrome de burnout en estudiantes universitarios, y el segundo relativo a la posible relación del síndrome con variables sociodemográficas tales como género sexual, presencia de parejas, presencia de hijos, dificultad de la carrera, carga académica, feminidad, masculinidad y susceptibilidad.

Cosme y De Abreu (2001) encontraron las tres dimensiones planteadas por Maslach (1981), agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro personal. Los resultados obtenidos indican que los hombres con mayor carga académica y en carreras de mayor dificultad presentan niveles más altos de agotamiento, por su parte las mujeres con alto nivel de susceptibilidad son las que padecen mayores niveles de despersonalización y, finalmente, los

hombres con rasgos de masculinidad, pareja e hijos puntúan más alto en la dimensión de baja realización personal.

La confiabilidad del instrumento refiere un coeficiente de Alpha de Cronbach de  $\alpha=0.84$  en la escala total. Para la dimensión de agotamiento emocional el coeficiente de consistencia interna fue de  $\alpha=.90$ , para despersonalización  $\alpha.79$  y finalmente se obtuvo un  $\alpha=.71$  para bajo logro. El análisis factorial realizado indicó que las tres dimensiones explican el 46.73% de la varianza total obtenida (Cosme y De Abreu, 2001; Valery, 2012).

Este instrumento ofrece una valoración de escalamiento tipo Likert de 21 ítems distribuidos a través de la frecuencia e intensidad percibida donde la frecuencia es valorada por el sujeto mediante 7 adjetivos que van de “nunca” (0) a “todos los días” (6) y la frecuencia es valorada por la periodicidad en la que se manifiestan tales situaciones (Gil y Peiró, 1997, citado en Valery 2012).

El puntaje es obtenido a través de la suma directa de los valores referidos por el estudiante en cada uno de los 21 ítems, los cuales estarán distribuidos para la corrección de la siguiente forma:

- a) Agotamiento emocional está conformado por los ítems: 1, 2, 3, 6, 7, 10, 12, 13, 15 y 19 (Anexo A).
- b) Despersonalización o deshumanización: 9, 11 (codificación inversa), 14, 16 (codificación inversa), y 21 (Anexo A).
- c) Bajo logro personal o falta de eficacia personal: 4 (codificación inversa), 5, 8 (codificación inversa), 17 (codificación inversa), 18 y 20 (codificación inversa) (Anexo A).

Los puntajes inferiores al 25% de la puntuación obtenible se consideraron bajos, aquellos que se encontraban entre el 25% y el 75% se valoraron como moderados y los que superaron el 75% de la puntuación máxima (147) que se puede alcanzar se consideraron altos (Valery, 2012). Lo que quiere decir que una puntuación de 0 a 37, se considerara baja, de 38 a 109, moderada y a partir de 110 hasta 147, alta.

Los ítems que conforman la dimensión de agotamiento emocional describen una serie de situaciones en las que se percibe una sensación de sobreesfuerzo físico, cognitivo y emocional; desarrollado por los estudiantes frente al material académico. Por su parte los reactivos de la dimensión de despersonalización enfatizan situaciones que las que se desarrollan actitudes negativas e insensibles ante las demandas académicas y todas las acciones relacionadas con el contexto universitario, estas respuestas vienen cargadas de un componente cínico por parte del estudiante. Finalmente, en relación a la dimensión de bajo logro personal, se presentan reactivos que expresa una tendencia a valorar el propio desempeño de forma negativa, acompañada de creencias de poca eficacia personal (Valery, 2012).

Las investigaciones de Sapene y Tomasino (2001), la de Cosme y Abreu (2002) y la de Valery (2012) validaron la escala en población venezolana. La investigación de Valery trabajó específicamente con estudiantes universitarios de la Universidad Católica Andrés Bello, por tanto, para la presente investigación no se realizó, estudio piloto ya que esta ya fue validada con un alto nivel de confiabilidad (Alpha de Cronbach de  $\alpha=0.84$  para la escala total).

- **Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico (De Pablo, 2002) (Anezo B)**

El Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002), es validado por primera vez en estudiantes universitarios en la investigación de Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaracoza, Bages y De Pablo en el 2008, quienes estudiaron las relaciones existentes entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos de la Universidad Simón Bolívar (Anexo B).

El cuestionario demostró poseer niveles elevados de confiabilidad, tanto en muestras españolas como venezolanas, obteniéndose un coeficiente de Alpha de Cronbach que oscila entre los valores 0.788 y 0.9. El cuestionario fue sometido a un análisis factorial y se obtuvieron cuatro factores que explican el 62% de la varianza (1. profesores, 2. exámenes, 3. responsabilidades académicas, 4. evaluaciones orales) (De Pablo et al., 2002, citado en Feldman et al., 2008).

A continuación, se presentan los factores obtenidos y los ítems que conforman cada una de las cuatro dimensiones:

1. Estrés ante los Profesores: compuesto por los ítems 6, 9, 10, 11, 12 y 13. Esta dimensión hace referencia a situaciones en las que el estudiante tiene que interactuar con el profesor dentro y fuera del salón de clases (Anexo B).
2. Estrés ante los Exámenes: conformada por los ítems 1, 3, 4, 5, 17 y 18. Referida a la preparación, ejecución y espera de los resultados en un examen, así como el estrés ocasionado por la falta de tiempo para estudiar como la cantidad de materia relacionada con la evaluación (Anexo B).
3. Estrés ante Responsabilidades Académicas: dimensión compuesta por los ítems 7, 8, 15 y 16. Está referida a la preparación de trabajos que el estudiante debe llevar a término de manera individual o grupal, como a los eventos problemáticos y conflictivos dentro del ámbito académico (ítem 15, discusión de problemas con los compañeros; ítem 16, entrar o salir del aula cuando la clase ya comenzó) (Anexo B).
4. Estrés ante Evaluaciones Orales: conformada por ítems 2 y 14. Dimensión referida a situaciones en las que el estudiante es evaluado de forma oral, ante un examen o mediante una exposición en clase (Anexo B).

El instrumento a utilizado comprende 18 ítems, cada pregunta se estima en un rango de 10 puntos, con una escala de que va de 0 a 9. El valor 0 representa un evento “*nada estresante*” y el valor 9 una situación “*muy estresante*”. Los valores alrededor de 4.5 indicaron un autoreporte de estrés moderado.

Las categorías estarán distribuidas de la siguiente manera:

- 0 a 3: “nada” o “poco estresantes”.
- 4 a 6 “moderadamente estresantes”.
- 7 a 9 “muy estresantes.”

La medida de la intensidad del estrés académico que tiene el sujeto fue medida promediando la frecuencia de respuestas dentro de cada rango de intensidad, el cuestionario se encuentra ya disponible para su aplicación en línea (Feldman, et al., 2008).

Las variables año de curso, estatus académico y sexo serán medidas a través de un ítem al inicio del cuestionario en línea (Anexo A).

## **Procedimiento**

Para el estudio se realizó una única aplicación de los instrumentos en la muestra final seleccionada. No se llevó a cabo un estudio piloto ya que los dos instrumentos seleccionados para evaluar y analizar las variables de estudio; fueron validados en muestras venezolanas, específicamente en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello. Para la realización de la investigación fue necesario llevar a término los siguientes pasos.

En un primer momento se solicitó los permisos pertinentes a las autoridades de la Escuela de Psicología, se le planteó el proyecto a la directora de la Escuela y a los profesores que facilitaron sus horarios de clase para la administración de los cuestionarios. Para ello fue necesario realizar una revisión de los horarios de clases y aulas para cada curso (por año y sección) para la selección de la muestra.

Como se mencionó en el apartado anterior se prescindió de un piloto dado que los instrumentos utilizados estaban validados en estudiantes venezolanos de la Universidad Católica Andrés Bello, y habían demostrado poseer niveles de confiabilidad aceptables. A partir de ese momento se procedió a la elaboración de los cuestionarios en línea, los cuales fue repartidos a través de un *drive* en línea por correo electrónico a través de la base de datos de correos del Centro de Estudiantes de Psicología.

Luego de obtener el número necesario de sujetos por año, en base a las proporciones existentes, se cargaron los datos reportados en los instrumentos dentro del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). Luego que la base de datos estuvo cargada se realizaron los cálculos psicométricos de las pruebas, el análisis de componentes principales, los análisis de tendencia central, el chequeo de los supuestos estadísticos del modelo de regresión y finalmente los cálculos pertinentes para el modelo de regresión. Posterior a ello se realizó la discusión de los

resultados obtenidos, se especificaron y elaboraron las conclusiones y se dio respuesta al problema de investigación planteado.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

A continuación, se presenta el análisis de los datos recolectados y los resultados extraídos a partir de los mismos en la muestra seleccionada. Para ello se expondrán de la siguiente forma: a) análisis psicométrico de los instrumentos administrados, incluyendo el análisis de la confiabilidad y análisis de la estructura factorial de los mismos; b) análisis descriptivo de las variables estudiadas; c) verificación de los supuestos del análisis de regresión múltiple, utilizado en el diseño de investigación, y por último d) el contraste y prueba de las hipótesis.

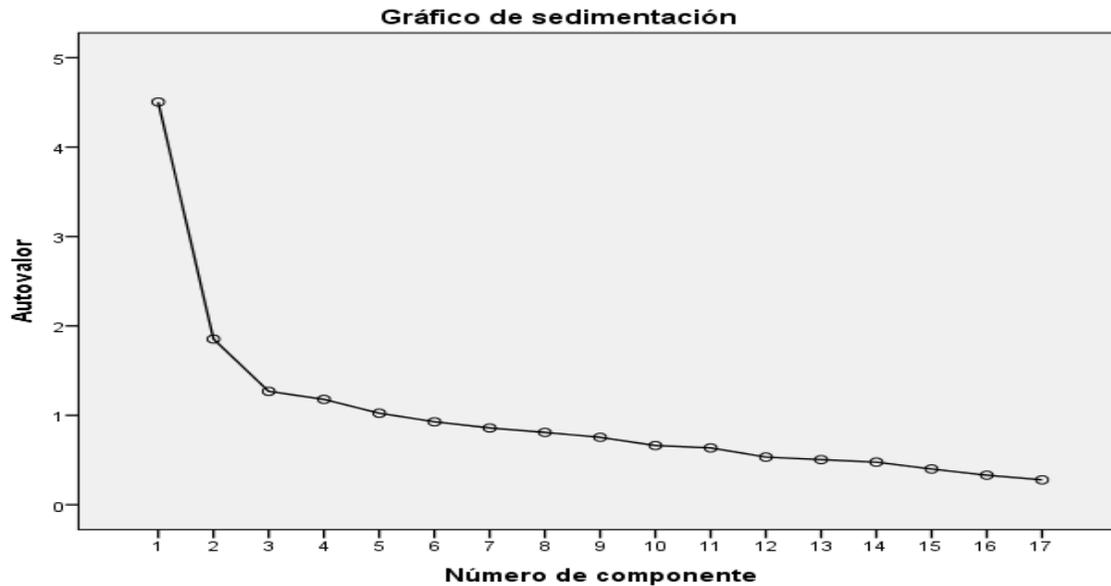
### **Análisis Psicométrico de los Instrumentos**

**Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986). Versión en español De Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu (2001)**

El alfa de Cronbach hallado para dicho instrumento (21 ítems; 10 correspondientes a la dimensión de agotamiento emocional, 5 a la dimensión de despersonalización y 6 correspondientes a la dimensión de bajo logro personal) fue de .821, lo que indica una alta consistencia interna de la prueba, la anterior arroja un índice suficiente y deseable para los fines de la investigación.

Por otra parte, y con el objetivo de explorar la estructura factorial del instrumento, se llevó a cabo un análisis de componentes principales; utilizando para ello rotación varimax y un criterio de autovalores mayores a 1.5 para la extracción de los factores correspondientes. Dicho análisis resultó viable en tanto que se halló un coeficiente Kaiser Meyer Olkin (KMO) mayor a .5 (.797) y un  $X^2$  de 902.872 ( $p < .000$ ) en el test de esfericidad de Barlett, rechazándose en este último la hipótesis nula con respecto a la igualdad entre las matrices de correlación, e indicando así la adecuación de la muestra a las correlaciones obtenida y la idoneidad de la matriz para ser sometida a dicho análisis.

Los resultados hallados y el gráfico de sedimentación (Ver figura 1) indican que los reactivos se agruparon en dos factores; que en conjuntos explican el 34.33 de la varianza total de la prueba. Estos resultados son incongruentes con los hallados por Valery (2012), quien con dichos reactivos determinó la presencia de tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro personal). En lo que respecta al análisis de cada uno de los factores extraídos, se utilizó un criterio mayor o igual a  $r = .30$  para determinar la pertenencia a uno u otro factor. Ver anexo C.



**Figura 1. Gráfico de sedimentación correspondiente al Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986). Versión en español De Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu (2001)**

El primero de los factores resultantes, ha sido denominado “Agotamiento Emocional” y este explica el 68.9% de la varianza total. Se encuentra compuesto por los ítems 2, 3, 6, 7, 10, 12, 13, y 15 (originalmente pertenecientes a la dimensión de “Agotamiento Emocional” y los ítems 9 y 21 pertenecientes a la dimensión de “Despersonalización.” Se halló para dicho factor un alto índice de consistencia interna ( $\alpha=.78$ ) indicando así la alta confiabilidad de dicha subescala.

Por otra parte, se denominó al factor 2, “Bajo Logro Personal”, y explica un 59.8% de la varianza total. Dicha subescala se encuentra conformada por la fusión de las 03 dimensiones originales, “Agotamiento Emocional” “Bajo Logro Personal” y “Despersonalización”. Los ítems que cargan en este factor son: 1, 4, 5, 8, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19 y 20. Este factor posee una consistencia interna deseable ( $\alpha=.73$ ) señalando igualmente una confiabilidad adecuada y pertinente para la investigación. Es necesario indicar que debido a la posible ambigüedad del ítem 12, se encontró que carga de forma similar en el factor 1, “Agotamiento Emocional” como en el factor 2 de “Bajo Logro Personal”, por lo que fue incluido para la denominación y el cálculo de los mismos (Ver tabla 3 y Anexo F)

**Tabla 3. Composición Final de los Factores Detectados en el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986). Versión en español De Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu (2001)**

<b>Factores</b>	<b>Items</b>	<b>Consistencia Interna</b>
Agotamiento Emocional	2, 3, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 21	$\alpha=.78$
Bajo Logro Personal	1, 4, 5, 8, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20	$\alpha=.73$

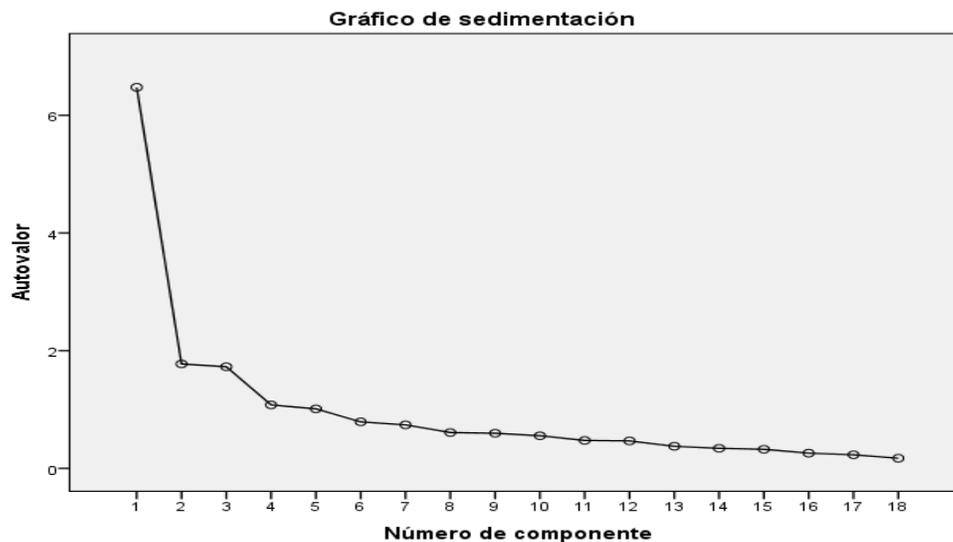
### **Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002)**

El alfa de Cronbach hallado para dicho instrumento fue de .854, lo que indica una alta consistencia interna de la prueba, lo que permite indicar una alta confiabilidad, la cual resulta deseable para la investigación. Este instrumento estuvo conformado por 18 ítems; 6 correspondientes a la dimensión de “estrés ante los profesores”, 6 referentes a la dimensión de “estrés ante los exámenes”, 4 correspondientes a la dimensión de “estrés ante las responsabilidades académicas” y 2 referidos a la dimensión de “estrés ante evaluaciones orales”.

Con el objetivo de explorar la estructura factorial del instrumento, se llevó a cabo igualmente, un análisis de componentes principales; utilizando para ello rotación varimax y un criterio de autovalores mayores a 1.5 para la extracción de los factores correspondientes. Dicho análisis resultó viable en tanto que se halló un coeficiente Kaiser Meyer Olkin (KMO) mayor a .5 (.871) y un  $X^2$  de 1708.844 ( $p<.000$ ) en el test de esfericidad de Barlett, rechazándose en este ultimo la hipótesis nula con respecto a la igualdad entre las matrices de correlación, e indicando así la adecuación de la muestra a las correlaciones obtenida y la idoneidad de la matriz para ser sometida a dicho análisis. (Anexo G)

Los resultados hallados y el gráfico de sedimentación (Ver figura 2) indican que los reactivos se agruparon en 3 factores; que en conjuntos explican el 55.42 de la varianza total del

instrumento. Estos resultados son incongruentes con los hallados por Lovera y Montesinos (2010), quien con dichos reactivos determinaron la presencia de 4 dimensiones (“estrés ante los profesores”, “estrés ante los exámenes”, “estrés ante las responsabilidades académicas” y “estrés ante evaluaciones orales”). En lo que respecta al análisis de cada uno de los factores extraídos, se utilizó un criterio mayor o igual a  $r=.30$  para determinar la pertenencia a uno u otro factor.



**Figura 2. Gráfico de sedimentación correspondiente al Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002).**

El primero de los factores resultantes, para el cuestionario de percepción de estrés, ha sido denominado “Estrés Previo” y este explica el 20.89% de la varianza total. Se encuentra compuesto por los ítems 1, 3, 4, 17 y 18 (originalmente pertenecientes a la dimensión de “Estrés ante los Exámenes” y el ítem 8, perteneciente a la dimensión de “Estrés ante Responsabilidades Académicas.” Se halló para dicho factor un índice de consistencia interna alto ( $\alpha=.88$ ) indicando así la alta confiabilidad de la subescala.

En relación al factor 2, denominado “Estrés de Exposición”, se encontró que este explica el 20.85% de la varianza total. Dicha subescala se encuentra conformada por la fusión de las subescalas referidas a “Estrés ante los Profesores” y “Estrés ante Responsabilidades Académicas”. Los ítems que cargan significativamente en este factor son: 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15,

y 16. Este factor posee una consistencia interna alta ( $\alpha=.80$ ) lo que permite se utilización con un alto nivel de confiabilidad.

Finalmente, y en relación al tercer factor, llamado “Estrés Expresivo” se obtuvo que este explica el 13.68% de la varianza total obtenida. Esta subescala se encuentra constituida por la combinación de las subescalas referidas a “Estrés ante los Profesores”, “Estrés ante Evaluaciones Orales” y “Estrés ante los Exámenes”. Los ítems que cargan significativamente en este factor son: 2, 5, 11, y 14. Este factor posee una consistencia interna moderada ( $\alpha=.57$ ) lo que indica que dicha subescala tiene una confiabilidad media la cual no es suficiente para ser utilizada para los fines de la investigación.

En relación a lo anterior, se procedió a la eliminación del ítem 05 denominado “Raspar un examen” debido a su pertenencia original; a la subescala de “Estrés ante los Exámenes”, al eliminar este reactivo, se obtuvo que la subescala explicaba el 59.56% de la varianza total. Asimismo, se encontró que la subescala final de “Estrés Expresivo”, conformada por los ítems 2, 11 y 14 presentaba una constancia interna moderadamente alta ( $\alpha=.73$ ), lo que indica que esta posee la confiabilidad suficiente para ser utilizada en la explicación de los resultados. (Anexo H)

**Tabla 4. Composición Final de los Factores Detectados en el Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico de De Pablo (2002).**

<b>Factores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Consistencia Interna</b>
Estrés Previo	1, 3, 4, 8, 17, 18	$\alpha=.88$
Estrés de Exposición	6, 7, 9, 10, 13, 15, 16	$\alpha=.80$
Estrés Expresivo	2, 11, 14	$\alpha=.73$

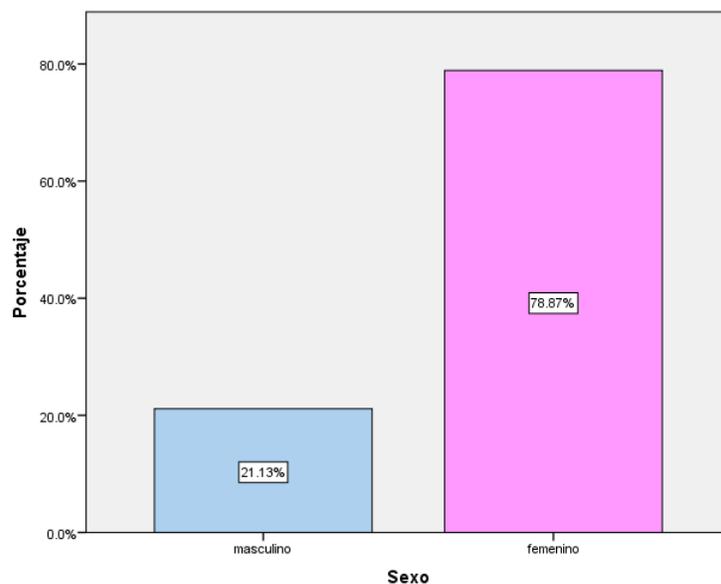
### **Análisis Descriptivos de las Variables**

Se procedió a realizar el análisis descriptivo de las variables de estudios y sus respectivas dimensiones y subescalas (sexo, año de curso, estatus académico, estrés académico y burnout académico) con el objetivo de evaluar el comportamiento de las misma en la muestra pertinente del estudio. Para ello se realizaron los cálculos de los siguientes estadísticos a) media; b) desviación; c) mediana; d) coeficiente de variación; e) asimetría; f) curtosis y g) valores mínimos y máximos (Ver Anexo)

### **Sexo**

La muestra estuvo conformada por un total de 213 sujetos, 168 mujeres (78.8%) y 45 hombres (21.13%); todos estudiantes de la Escuela de Psicología en la Universidad Católica Andrés Bello. Debido a la distribución preestablecida dentro de dicha Escuela, en cuando al porcentaje de hombres y mujeres, se esperaba un aproximado de 80% mujeres y un 20% hombres; en la muestra total (Ver Figura 3).

### **Histograma**

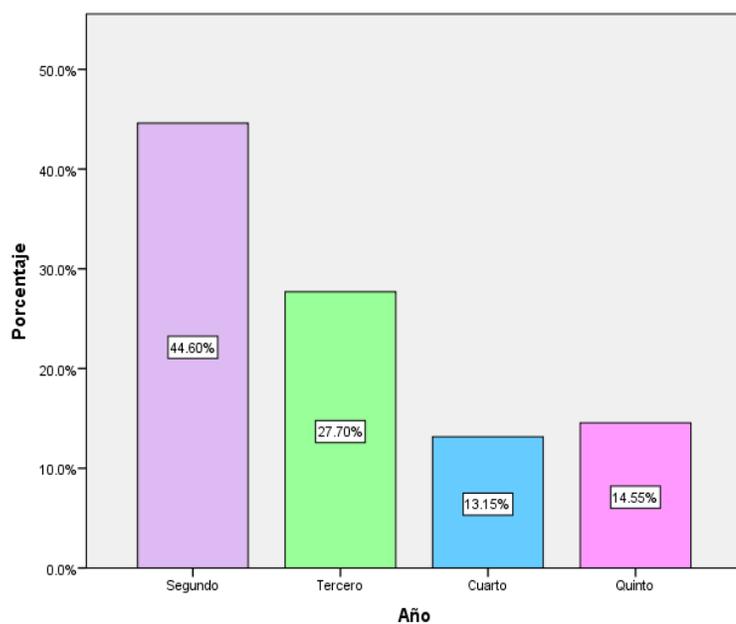


**Figura 3. Distribución de frecuencia del sexo de los estudiantes.**

### **Año de Curso**

La muestra final estuvo conformada por un total de 213 sujetos de los cuales, 95 pertenecían al segundo año, 59 al tercer año, 28 al cuarto año y finalmente 31 al quinto año de la carrera de Psicología. Se esperaba, en función de la distribución piramidal preestablecida en la Escuela de Psicología, que hubiese aproximadamente: a) 85 sujetos de segundo año (43% de la población), b) 57 alumnos de tercer año (27% de la población), c) 29 alumnos de cuarto año (15% de la población) y finalmente d) 29 alumnos de quinto año (10% de la población).

### **Histograma**

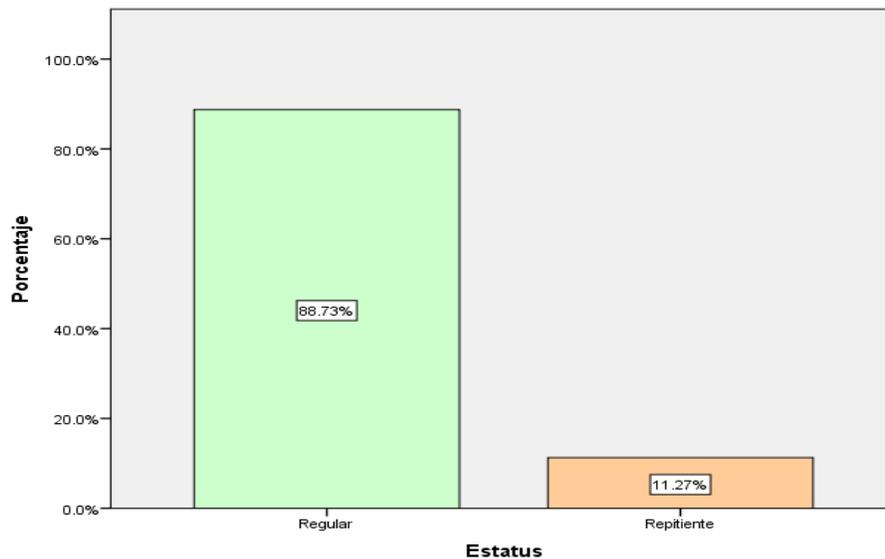


**Figura 4. Gráfico de Frecuencia del Año de Curso.**

### **Estatus Académico**

La muestra estuvo conformada por un total de 213 sujetos de los cuales, 189 se encontraban en una condición académica de estudiante “Regular” y 24 que pertenecían a la categoría de estudiantes “Repitientes.” Se esperaba que menos del 10% de la muestra perteneciera a la categoría de “Repitientes.”

### **Histograma**

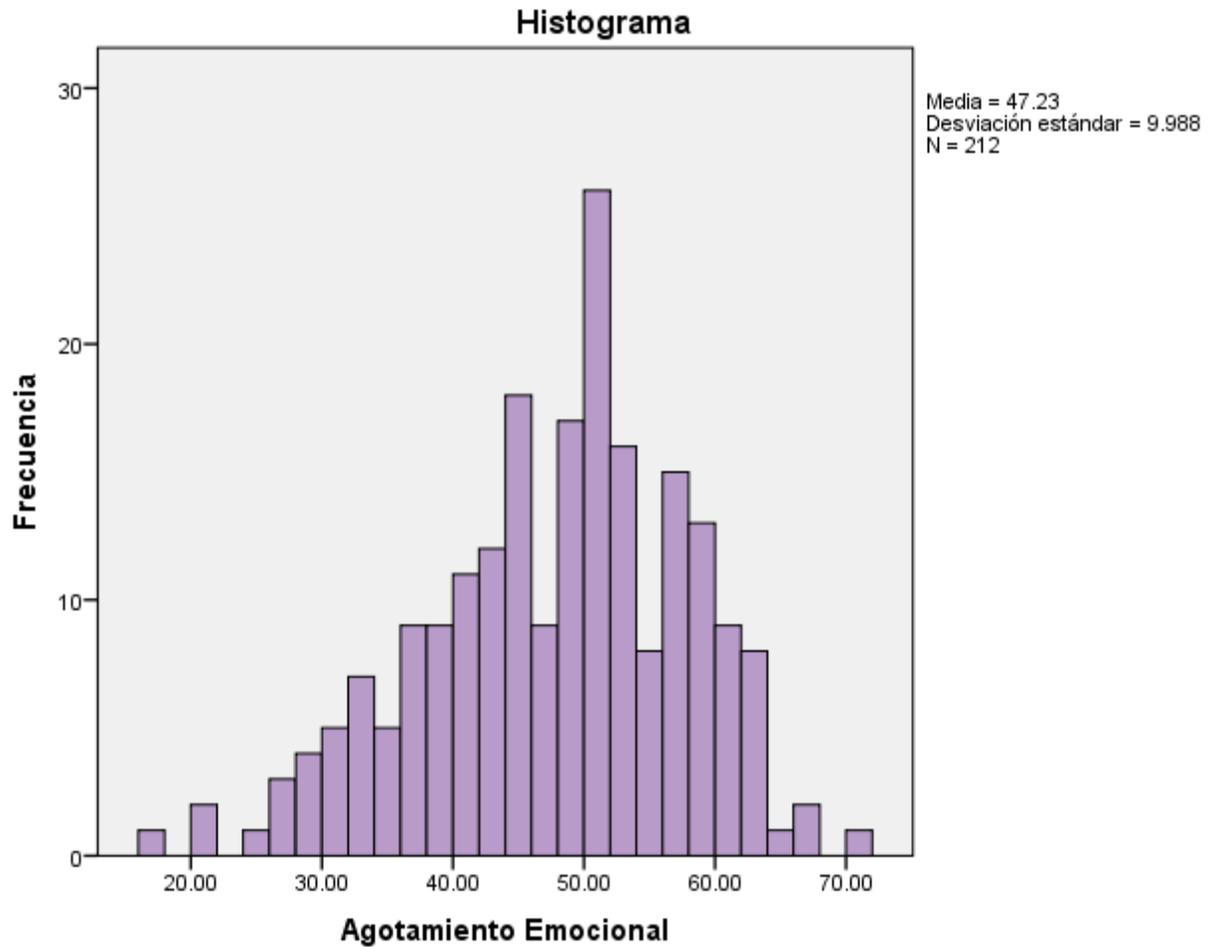


**Figura 5. Gráfico de frecuencia del Estatus Académico.**

### **Agotamiento Emocional**

El promedio obtenido, en las puntuaciones de agotamiento emocional, fue de 47.22 puntos, con una desviación típica de 9.98 y una mediana de 49 puntos. El coeficiente de variación encontrado fue de 0.2. La mínima puntuación obtenida por los estudiantes; fue de 17 puntos y la máxima de 70 puntos.

En cuanto a la forma en la que se distribuyen los datos, se tomó como punto de corte para la curtosis y la asimetría el rango entre  $\pm 5$ . A partir de lo anterior, se encontró que la subescala de Agotamiento Emocional se distribuye de forma mesocúrtica ( $K_n = -.14$ ); cercana a la simetría ( $A_s = -.40$ ), lo que quiere decir que, aunque los datos presenten una ligera tendencia a agruparse más en la parte derecha de la media, la distribución posee un ajuste similar a la curva normal.

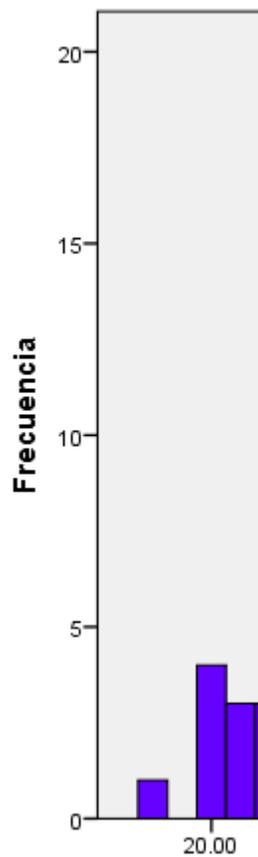


**Figura 6. Gráfico de Frecuencia de Agotamiento Emocional.**

### **Bajo Logro Personal**

El promedio obtenido, en las puntuaciones de Bajo Logro, fue de 39.28 puntos, con una desviación típica de 9.56 y una mediana de 39 puntos. El coeficiente de variación encontrado fue de 0.24. La mínima puntuación obtenida por los estudiantes; fue de 16 puntos y la máxima de 63 puntos. En cuanto a la forma en la que se distribuyen los datos, al igual que en la escala anterior, se halló una distribución mesocúrtica ( $K_n = -.27$ ); igualmente cercana a la simetría ( $A_s = -.12$ ), lo

que quiere decir que, aunque los datos tengan una ligera tendencia a agruparse más en la parte izquierda de la media, la distribución se aproxima al comportamiento de la curva normal.



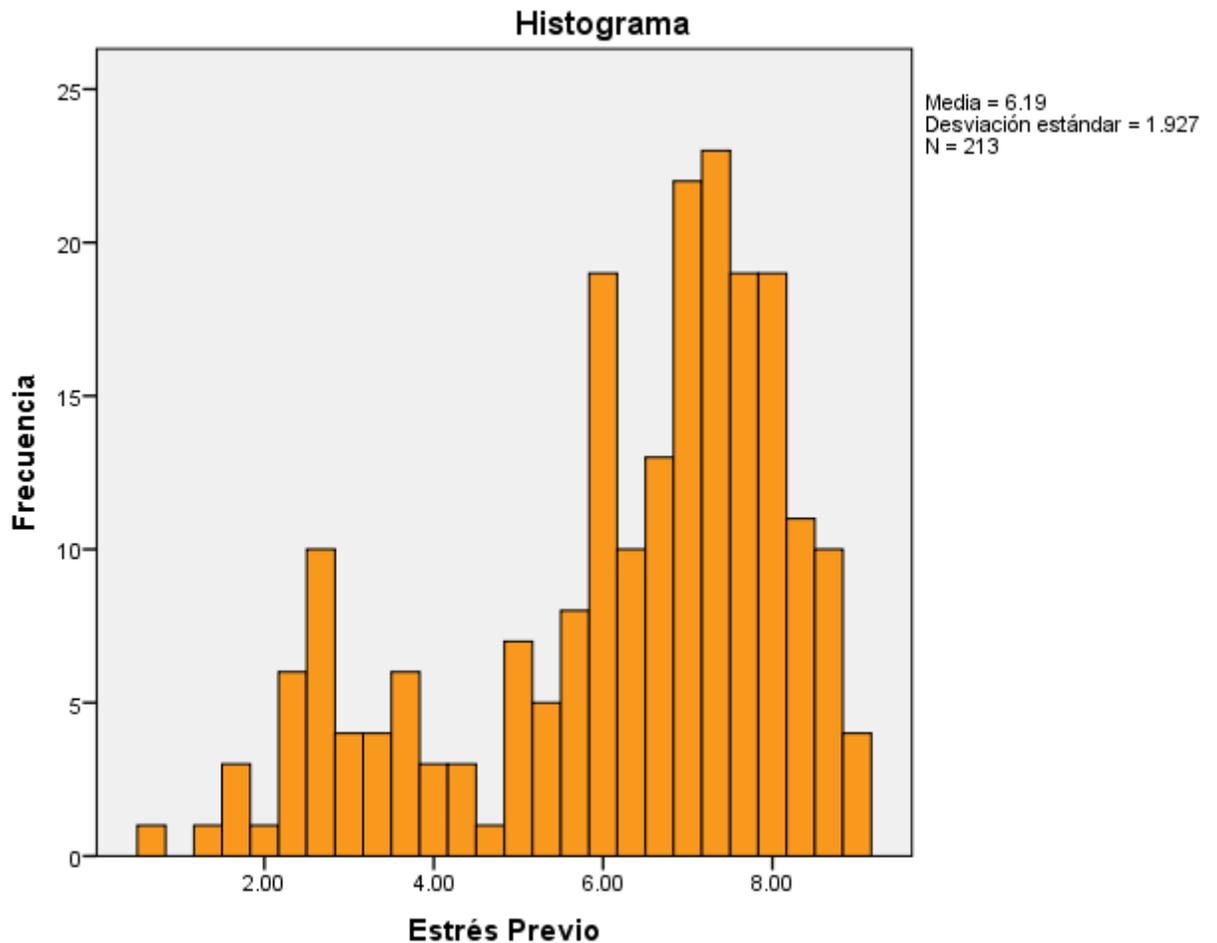
**Bajo Logro Personal**

**Figura 7. Gráfico de Frecuencia de Bajo Logro Personal.**

### **Estrés Previo**

La media del promedio obtenido, en las puntuaciones de Estrés Previo, fue de 6.18 puntos, con una desviación típica de 1.92 y una mediana de 6.8 puntos. El coeficiente de variación encontrado fue de 0.32. La mínima puntuación obtenida por los estudiantes; fue de .67

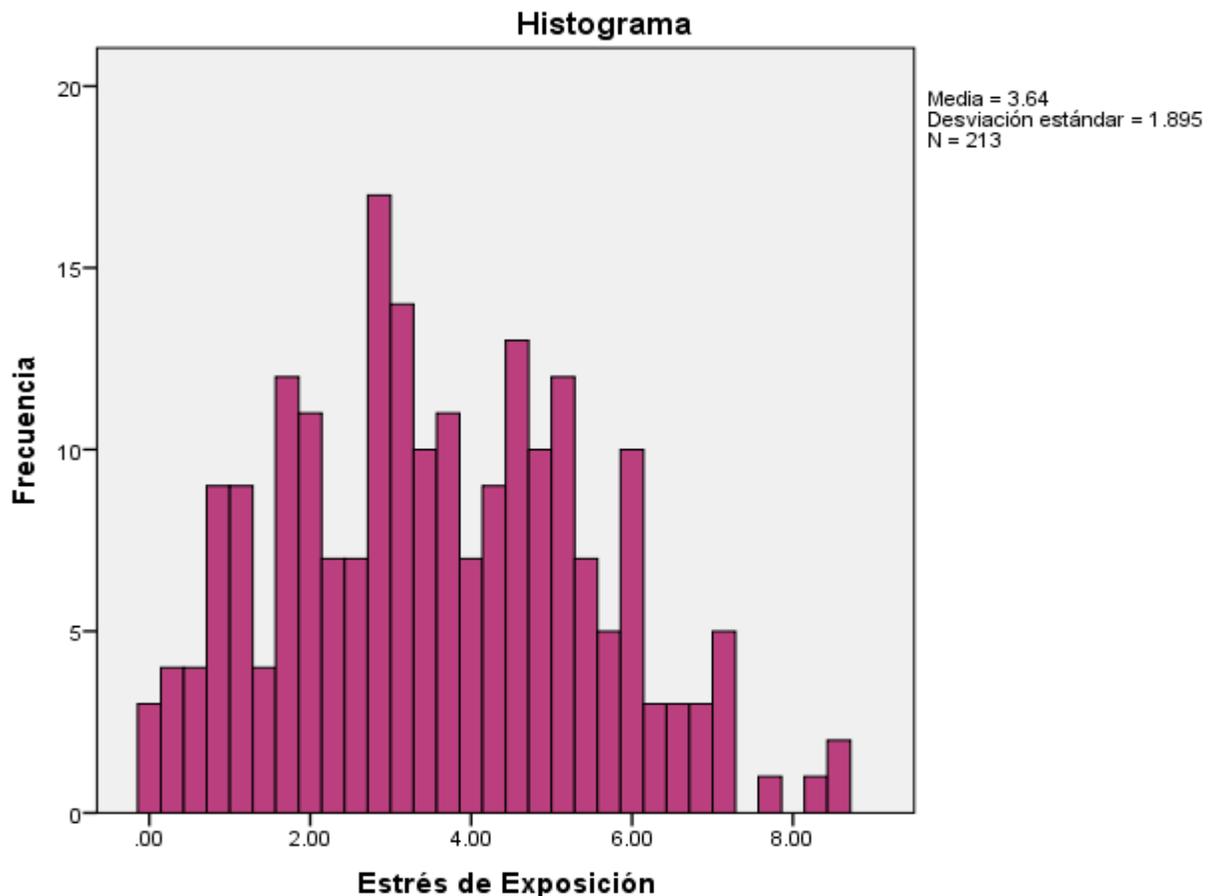
puntos y la máxima de 9 puntos. En cuanto a la forma en la que se distribuyen los datos, se halló una distribución mesocúrtica ( $K_n = -.136$ ; punto de corte  $\pm .5$ ); y asimétricamente positiva ( $A_s = .89$ ), lo que quiere decir que los datos presentan una ligera tendencia a agruparse en mayor medida en la parte derecha de la media.



**Figura 8. Gráfico de Frecuencia de Estrés Previo.**

## Estrés de Exposición

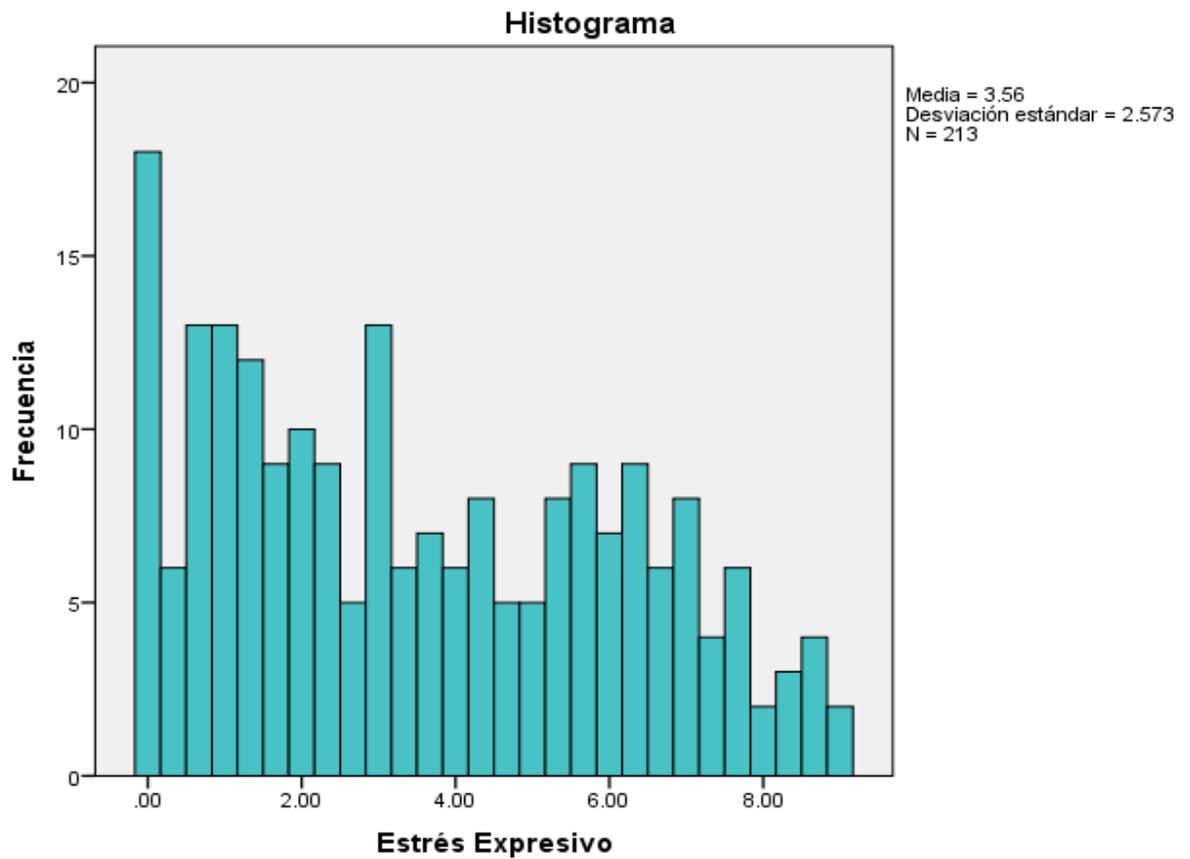
La media obtenida en las puntuaciones promedio de Estrés de Exposición, fue de 3.63, con una desviación estándar de 1.89 y una mediana de 3.43 puntos. El coeficiente de variación encontrado fue de .52. La mínima puntuación obtenida en la escala; fue de 0 puntos y la máxima de 8.71 puntos en promedio. En cuanto a la forma en la que se distribuyen los datos, se halló una distribución mesocúrtica ( $K_n = -.51$ ; punto de corte  $\pm .5$ ); y cercana a la simetría ( $A_s = .22$ ), lo que quiere decir que, aunque los datos tengan una ligera tendencia a agruparse más en la parte izquierda de la media, la distribución posee un ajuste aproximado a la curva normal.



*Figura 9. Gráfico de Frecuencia de Estrés de Exposición.*

## Estrés Expresivo

La media obtenida en las puntuaciones promedio de Estrés Expresivo, fue de 3.56, con una desviación estándar de 2.57 y una mediana de 3 puntos. El coeficiente de variación encontrado fue de .72. La mínima puntuación obtenida en la escala; fue de 0 puntos y la máxima de 9 puntos en promedio. En cuanto a la forma en la que se distribuyen los datos, se halló una distribución platicúrtica ( $K_n = -1.09$ ; punto de corte  $\pm .5$ ); y cercana a la simetría ( $A_s = .31$ ), lo que quiere decir que, aunque los datos tengan una ligera tendencia a agruparse más en la parte izquierda de la media, la distribución posee un ajuste aproximado a la curva normal.



**Figura 10.** Gráfico de Frecuencia de Estrés Expresivo.

**Verificación de los Supuestos para el Análisis de Regresión**

A continuación, se expone la verificación de los supuestos requeridos para la realización de un análisis de regresión. Dichos supuestos comprenden lo siguiente: a) no debe existir multicolinealidad entre las variables independientes (o predictoras) del modelo, es decir que estas no debes presentar correlaciones mayores a .70; b) la distribución de las puntuaciones obtenidas, en relación a la variable dependiente; deben ajustarse a una distribución normal y finalmente, c) los errores deben tener una media igual a cero y deben ajustarse a una distribución normal.

Con respecto al primer supuesto, al verificar las correlaciones entre las variables independientes (Ver Anexo), se observa que aun cuando existen correlaciones significativas entre algunas de estas variables, ninguna de ellas supera el criterio establecido de ( $r=.70$ ), lo que permite afirmar que se cumple el supuesto de ausencia de multicolinealidad entre las variables predictoras del modelo. En relación al ajuste de las puntuaciones obtenidas en las variables dependientes (Agotamiento Emocional y Bajo Logro) se puede afirmar que ambas se ajustan a una distribución normal (Ver Anexo)

Por último, la verificación del supuesto de los residuos, de la variable dependiente (distribución, correlación y media de los errores) se llevó a cabo en los siguientes apartados, junto con cada modelo de regresión lineal múltiple.

## **Contraste de Hipótesis**

### **Agotamiento Emocional**

En el modelo de regresión lineal múltiple, se contrasto el efecto del sexo, el año de curso, el estatus académico, el estrés previo, el estrés expresivo y el estrés de exposición sobre los niveles de agotamiento emocional reportados por los estudiantes. Para este primer modelo, se verificó que a) la media de los errores es igual a cero ( $\mu=0$ ); b) los errores se distribuyen de forma normal (Estadísticos residuales: mínimo=-3.02; máximo=2.6); y c) los errores no se

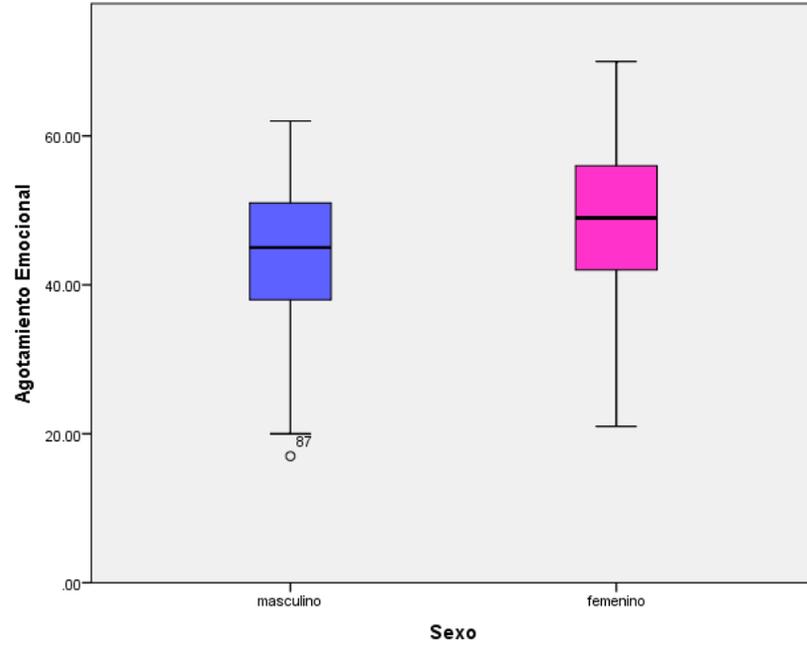
encuentran correlacionados (Durbin-Watson=1.89), cumpliéndose así efectivamente, el último de los supuestos.

Se halló una correlación positiva baja entre el agotamiento emocional y la mejor combinación lineal entre sexo, el año de curso, el estatus académico, el estrés previo, el estrés expresivo y el estrés de exposición ( $R=.30$ ) explicando dicha combinación el 6.5% de la varianza total del agotamiento emocional, y resultando dicha explicación estadísticamente significativa; con un  $\alpha=.05$  ( $F=3.46$ ;  $p=.003$ ) Dichos resultados se encuentran resumidos en la tabla 5, expuesta a continuación

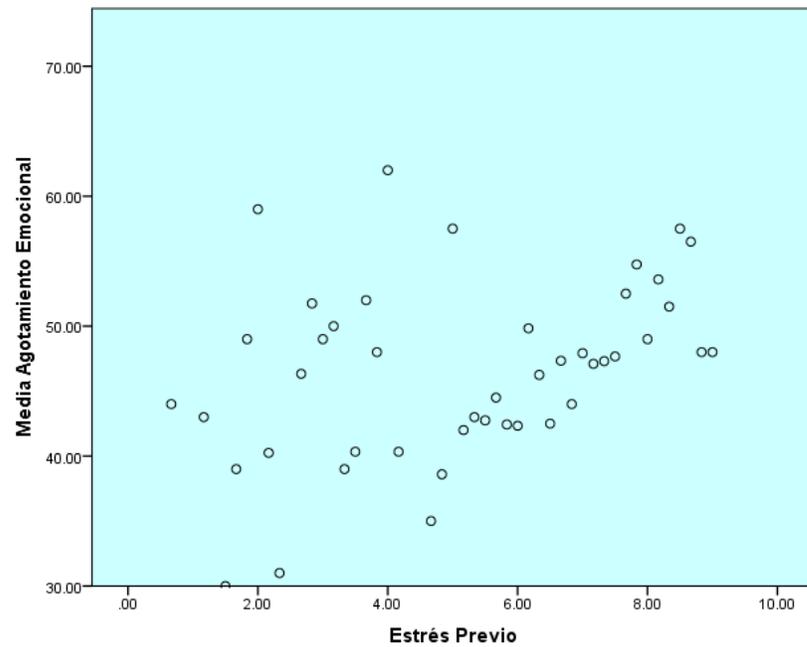
**Tabla 5. Efectos del Sexo, el Año de Curso, el Estatus Académico, el Estrés Previo, el Estrés Expresivo y el Estrés de Exposición sobre el Agotamiento Emocional.**

<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> Ajustado</b>	<b>Error de Estimación</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Durwin-Watson</b>
.303	.092	.065	9.65	3.46	.003	1.89

En cuanto a la magnitud del efecto, de cada una de las variables independientes sobre el agotamiento emocional, se halló que el estrés previo ( $\beta=.27$ ) y el sexo ( $\beta=.165$ ) son las dos variables que mejor explican el agotamiento emocional ( $p=.05$ ) lo que implica que el ser mujer y presentar mayores niveles de estrés previo, se relaciona con mayores niveles de agotamiento emocional.



**Figura 11. Gráfico Comparativo del Agotamiento Emocional en Función del Sexo de Estudiante.**



**Figura 12. Gráfico de Dispersión de los Puntajes de Agotamiento Emocional y Estrés Previo.**

Por otra parte, se encontró que el estatus académico, el año de curso, el estrés de exposición y el estrés expresivo, correlacionaban de forma inversa pero no significativa con el agotamiento emocional. Lo que quiere decir que, si bien estos efectos no tienen significancia estadística, existe una ligera tendencia a presentar mayores niveles de agotamiento emocional cuando existen niveles más bajos de estrés expresivo y de exposición, en conjunto a la pertenencia del estudiante, a los primeros años de la carrera y a la condición de repitente. A continuación, en la tabla 6, se expone un resumen de los resultados obtenidos.

**Tabla 6. Coeficientes B,  $\beta$  estandarizados, y su Significancia para la Variable Agotamiento Emocional.**

<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Error Típico</b>	<b>B Estandarizado</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Constante	38.435	3.1		12.11	.000
Estrés Previo	1.401	.43	.27	3.2	.001
Sexo	4.021	1.7	.165	2.3	.019
Estatus Académico	-1.176	2.2	-.037	-.532	.595
Año de Curso	-.486	.68	-.053	-.71	.478
Estrés de Exposición	-.342	.45	-.065	-.76	.448
Estrés Expresivo	-.074	.30	-.019	-.24	.810

### **Bajo Logro Personal**

En este segundo modelo de regresión lineal múltiple, se contrastó el efecto del sexo, el año de curso, el estatus académico, el estrés previo, el estrés expresivo y el estrés de exposición sobre los niveles de bajo logro personal reportados por los estudiantes. Para este segundo

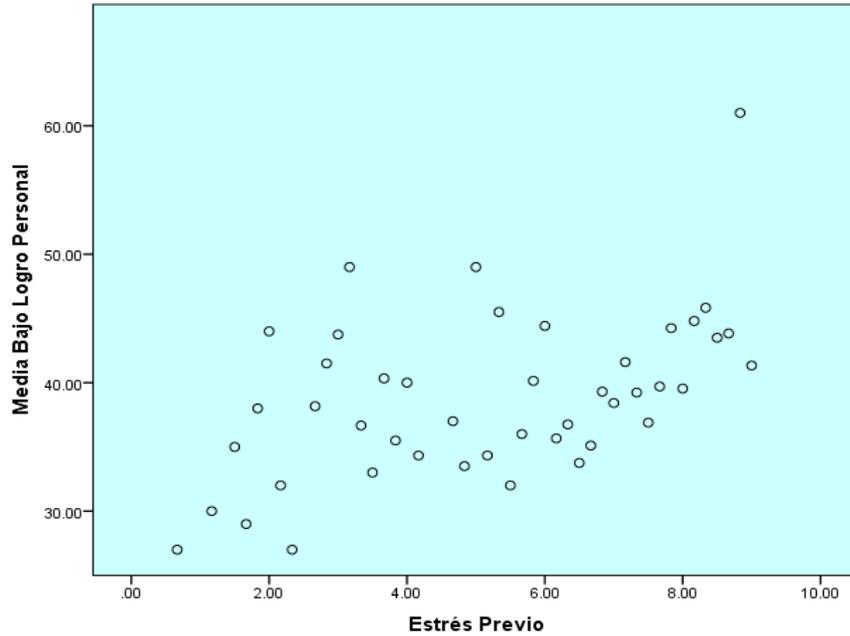
modelo, se verificó que a) la media de los errores es igual a cero ( $\mu=0$ ); b) los errores se distribuyen de forma normal (Estadísticos residuales: mínimo=-2.6; máximo=2.4); y c) los errores no se encuentran correlacionados (Durbin-Watson=1.99), cumpliéndose así, el último de los supuestos.

Por su parte, se halló una correlación positiva baja entre el bajo logro personal y la mejor combinación lineal entre sexo, el año de curso, el estatus académico, el estrés previo, el estrés expresivo y el estrés de exposición ( $R=.25$ ) explicando dicha combinación el 3.3% de la varianza total de la percepción de logro, y resultando dicha explicación estadísticamente significativa; con un  $\alpha=.05$  ( $F=2.2$ ;  $p=.044$ ) Dichos resultados se encuentran resumidos en la tabla 7, expuesta a continuación

**Tabla 7. Efectos del Sexo, el Año de Curso, el Estatus Académico, el Estrés Previo, el Estrés Expresivo y el Estrés de Exposición sobre el Bajo Logro Personal.**

<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> Ajustado</b>	<b>Error de Estimación</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Durwin-Watson</b>
.246	.060	.033	9.38	2.20	.044	1.99

En cuanto a la magnitud del efecto, de cada una de las variables independientes sobre el bajo logro personal, se encontró que el estrés previo ( $\beta=.234$ ) es la única variable del modelo, que explica un porcentaje significativo de la percepción de logro reportada por los estudiantes ( $p=.05$ ) lo que implica que mayores niveles de estrés previo se relaciona con mayores niveles de bajo logro personal.



**Figura 13. Gráfico de Dispersión de los Puntajes de Percepción de Logro y Estrés Previo.**

En cuanto al sexo y al estrés expresivo, se halló que dichas variables, correlacionan de forma directa y positiva con la percepción de logro, sin embargo, esta correlación no fue significativa ( $p=.05$ ), lo que quiere decir que existe una ligera tendencia a presentar mayor percepción de bajo logro personal cuando se es mujer y se poseen mayores niveles de estrés expresivo.

Por su parte, las variables sexo, estatus académico, año de curso y estrés de exposición correlacionan de forma inversa y negativa con la variable Bajo Logro Personal, no obstante, dichas correlaciones no resultaron significativas ( $p=0.05$ ). Lo que quiere decir que, si bien estos efectos no tienen significancia estadística, existe una ligera tendencia a presentar mayores niveles de percepción de logro cuando existen niveles más bajos de estrés de exposición, en conjunto a la pertenencia del estudiante, a los primeros años de la carrera y a la condición de repitiente. A continuación, en la tabla 8, se expone un resumen de los resultados obtenidos.

**Tabla 8. Coeficientes B,  $\beta$  estandarizados, y su Significancia para la Variable Bajo Logro Personal.**

<b>Variabes</b>	<b>B</b>	<b>Error Típico</b>	<b>B Estandarizado</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Constante	35.03	3.01		11.35	.000
Estrés Previo	1.16	.42	.23	2.75	.006
Sexo	2.04	1.6	.08	1.23	.219
Estatus Académico	-.937	2.1	-.031	-.437	.662
Año de Curso	-.973	.66	-.11	-1.46	.145
Estrés de Exposición	-.498	.43	-.099	-1.13	.257
Estrés Expresivo	.081	.30	.022	.27	.788

### **Prueba de Hipótesis**

En base a los resultados obtenidos, se puede decir que, en primer lugar, el burnout se dividió en dos factores dentro de la muestra seleccionada, uno referido al Agotamiento Emocional y otro a la percepción de Bajo Logro Personal. Esto contradice a la literatura, dado que, en la misma, se le asigna al constructo una tercera dimensión llamada “Despersonalización” en la cual ocurre un desarrollo de actitudes negativas, de alejamiento e insensibilidad frente a las demandas académicas y en relación al estudio, las cuales vienen acompañadas de respuestas cínicas o poco empáticas, que se dan frente a los procesos de evaluación y en relación a las prácticas profesionales., sin embargo, en la muestra de estudiantes de psicología tal dimensión se combinó, de forma general, con la dimensión de Bajo Logro Personal.

Los resultados obtenidos señalan que el sexo y el estrés previo se relacionan de forma directa positiva y significativa con la dimensión de agotamiento emocional, por su parte, las variables estatus académico, año de curso, estrés de exposición y estrés expresivo señalan una relación inversa y no significativa con la dimensión del burnout referida al agotamiento

emocional. Estos resultados permiten confirmar de forma parcial la hipótesis que señala que ser mujer se relacionan con altos niveles de burnout y que niveles altos de estrés se relacionan con altos niveles de burnout académico.

Por su parte, se contradicen las hipótesis referidas al año de curso, el estatus académico y las otras dimensiones del estrés, ya que las mismas no evidenciaron una relación estadísticamente significativa, con la dimensión de agotamiento emocional. Por tanto, se puede decir que no hay una relación con estar en el último año de la carrera, el estatus de repitencia y niveles altos de estrés expresivo y de exposición y presentar a su vez niveles altos de burnout académico (dentro de la dimensión de agotamiento emocional).

En cuando a la segunda dimensión se encontró que únicamente el estrés previo se relaciona con el bajo logro personal, lo que quiere decir que altos niveles de estrés previo se relacionan con una peor percepción del logro personal. Estos resultados permiten confirmar parcialmente la hipótesis de que altos niveles de estrés académico se relacionan con altos niveles de burnout académico, sin embargo, para las otras dos dimensiones del estrés, la relación no fue significativa para la dimensión de bajo logro personal.

De igual forma, se contradicen las hipótesis referidas al sexo, año de curso y el estatus académico, ya que las mismas no evidenciaron una relación estadísticamente significativa, con la dimensión de bajo logro personal. Por tanto, se puede decir que no hay una relación con ser mujer, estar en el último año de la carrera, el estatus de repitencia y niveles altos de estrés expresivo y de exposición y presentar a su vez niveles altos de burnout académico (dentro de la dimensión de bajo logro personal) .

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto del año del curso, el estatus académico, el estrés académico y el sexo sobre los niveles de padecimiento del síndrome de burnout académico, en un grupo de estudiantes de Psicología de La Universidad Católica Andrés Bello. Para contrastar empíricamente las relaciones hipotéticas entre las variables, se llevó a cabo un procedimiento a través de un análisis de regresión lineal múltiple.

Se consideró importante el estudio del síndrome de burnout académico, en la población mencionada, debido a tres aspectos generales. En primer lugar, por la escasa literatura existente en muestras venezolanas, lo cual dificulta el entendimiento del síndrome en dicho contexto, y por tanto representa una limitación en cuanto a posibles intervenciones. En segundo lugar, por la reciente y escasa investigación con población universitaria, debido a que el padecimiento se origina en el ámbito laboral y la mayor parte de la literatura se centra en dicha población. Y finalmente, debido a que el síndrome de burnout constituye un problema de relevancia social, tanto en el ámbito laboral como el académico (Rosales, Y. y Rosales, F., 2013).

Los estudiantes universitarios experimentan una alta carga de estrés durante su proceso formativo, como producto de las demandas académicas, lo cual obliga a los estudiantes a responder de determinada manera frente a las situaciones estresantes. No obstante, esta respuesta ante el estrés parece no ser igual para todos, por lo que la literatura señala que, existen estudiantes que logran desarrollar las competencias y las estrategias necesarias en su proceso formativo que favorecen la consecución de sus objetivos académicos, mientras que otros presentan dificultades que terminan generando afecciones físicas y emocionales, y en algunos casos abandono académico (Rosales, Y. y Rosales, F., 2013).

En relación a lo anterior, investigaciones como las de Palacios, Caballero, González, Gravini y Contreras, (2011); y Valery (2012) dejan en evidencia la relación existente entre las estrategias de afrontamiento y el padecimiento del burnout. Los autores indican que, estos mecanismos, dirigidos a la solución de problemas, suelen relacionarse con niveles más bajos de burnout académico, mientras que las estrategias de afrontamiento evitativas, parecen relacionar en mayor medida con niveles altos de agotamiento físico y emocional. Debido a esto, se decidió

no incluir este grupo de variables en la investigación, haciendo énfasis en aquellos aspectos que no presentaran suficiente información sobre la relación entre ellas y el síndrome de burnout, como lo es el sexo, el año de curso, el estatus académico y el estrés académico.

Para este estudio, se consideró la hipótesis de la existencia conjunta de una influencia positiva, directa y significativa entre el año de curso, el estatus académico, el sexo y el estrés académico sobre el síndrome de burnout académico. Lo anterior se entiende de manera que, el ser mujer, perteneciente a los dos últimos años de la carrera (cuarto y quinto año de psicología), el estatus académico de repitente y niveles altos de estrés académico correlacionan con altos niveles de burnout académico.

En relación a la variable sexo, se encontró que ésta se relacionó de forma positiva y directa con mayores niveles de agotamiento emocional, mostrando la existencia de una relación significativa y directa entre la condición de mujer y la presencia de mayores niveles de agotamiento emocional. No obstante, para la dimensión de bajo logro personal, se encontró que el sexo del estudiante no se relacionaba con los niveles de la misma. Estos resultados contradicen los obtenidos por Valery (2012), quien realizó una investigación con los estudiantes de la Escuela de Psicología, de la Universidad Católica Andrés Bello, en la cual se determinó cómo el año de curso, el sexo y las estrategias de afrontamiento predecían el burnout académico, en sus tres dimensiones teóricas (agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro personal). Valery reporta que el sexo del estudiante era una variable que por sí sola, no predecía ni se relacionaba con ninguna de las dimensiones del burnout.

Sin embargo, para investigaciones como las de Moreno, González y Garrosa (2002) y Rosales (2012), el sexo sí representó ser una variable que explicaba los altos niveles de burnout académico, los autores señalan que son las mujeres las que reportan mayores niveles del burnout.

La variable sexo se relacionó únicamente con la dimensión de agotamiento emocional. Si bien, los resultados no fueron significativos para la dimensión de bajo logro personal, se observó una ligera tendencia a presentar una percepción más desfavorable del logro o eficacia académica en las estudiantes de sexo femenino. Este enfoque bidimensional, arrojado por la muestra de estudiante de psicología, brinda mayor información con respecto a trabajo unidimensional de Rosales (2012) donde sus resultados encontrados indican que las mujeres reportaban niveles más

altos de burnout académico que los hombres, quienes en ocasiones no presentaban ningún nivel del mismo. Sus resultados no fueron significativos para la dimensión de bajo logro personal, mostrando una tendencia a presentar una percepción más desfavorable del logro o eficacia académica en las mujeres en su investigación unidimensional del constructo, en un grupo de 70 estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín

Román, Ortiz y Hernández (2008) señalan que una posible explicación de la diferenciación entre hombres y mujeres, en la manifestación del estrés, y por tanto en la probabilidad de sufrir desgaste (burnout), podría deberse a que las mujeres manifiestan un proceso madurativo más temprano, el cual se presentan en un aumento en la capacidad de introspección, un desarrollo temprano de la conciencia de sí mismas y de los otros, aunado a una sensibilidad para percibir y evaluar sus cambios cognitivos afectivos y físicos. Por tanto, se muestran más sensibles frente al contacto interpersonal, lo cual las hace más susceptibles a agotarse emocionalmente, en comparación con los hombres.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el presente estudio, coinciden con los obtenidos por Mukundan y Khandehroo (2009), los cuales realizaron un estudio comparativo con un grupo de docentes (N=120), en cuando al género, el nivel de instrucción, y la experiencia sobre los niveles de burnout reportados en la escala Maslach Burnout Inventory (MBI). Los resultados de esta investigación indican que las docentes presentaban puntajes medios significativamente mayores que los hombres en agotamiento emocional. Por su parte, en cuando a las dimensiones de despersonalización y bajo logro, Mukundan y Khandehroo (2009) encontraron que no había diferencias en función del género de los docentes. Estos resultados son similares a los obtenidos, en la muestra estudiantes de Psicología de La Universidad Católica Andrés Bello lo que permite sugerir que el síndrome de burnout es un fenómeno observable de forma similar en trabajadores profesionales como en estudiantes universitarios.

En relación al año de curso, los resultados indican que la variable no se relaciona con altos niveles de burnout. Lo cual implica que, pertenecer a los dos últimos años de la carrera de psicología (cuarto y quinto año) no se relaciona con presentar altos niveles de agotamiento emocional ni mayor percepción de bajo logro personal. Si bien la relación entre el año del curso y las dimensiones de burnout no fue estadísticamente significativa, se pudo observar que la

misma presentaba un comportamiento inverso al esperado en las hipótesis planteadas, por lo que, son los estudiantes de los primeros años de la carrera (segundo y tercer año) los que presentan mayor agotamiento emocional y una percepción de bajo logro más desfavorable.

Los resultados obtenidos son contradictorios a los expuestos por Moreno et. al. (2002); Carlotto et. al. (2008) y Pérez y Cartes-Velásquez (2015) quienes señalan que los estudiantes universitarios, durante los últimos años de la carrera, tienden a presentar mayores niveles de burnout académico, como una consecuencia de la acumulación de estrés y una sobre carga de malestar que viene relacionada con el tiempo que pasa el estudiante durante su proceso formativo. Los autores señalan que esta última etapa, presenta una mayor vulnerabilidad, dado que, es la primera vez que los estudiantes deben enfrentarse a prácticas profesionales y a la interacción con otro al que se debe atender (pacientes, clientes, trabajadores a su cargo, alumnos etc.), y esta es la causa que se ha considerado como principal causa del síndrome de burnout en el contexto laboral.

Por su parte, los resultados de la presente investigación, coinciden con los resultados obtenidos por Valery (2012); en su investigación con estudiantes de psicología de la misma universidad. El autor señala, que el año de curso es una variable que predice por sí sola las tres dimensiones del burnout académico (agotamiento emocional, despersonalización, logro personal). Por razones estadísticas y características de la muestra para la fecha, en el presente estudio no resultó significativa la relación entre la misma y las dos dimensiones de burnout encontradas (En la presente investigación solo se encontró la dimensión de agotamiento emocional y la percepción de bajo logro personal).

Sin embargo, el comportamiento de la variable Año de Curso, en el presente estudio, fue igual al comportamiento observado por Valery (2012), quien encontró que los estudiantes de primero, segundo y tercer año de la carrera de psicología, presentan mayores niveles de agotamiento emocional, despersonalización y una percepción de bajo logro personal más desfavorable explicando que, los estudiantes de los últimos años de la carrera, como producto del proceso formativo, desarrollan estrategias de afrontamiento lo suficientemente adaptativas, para

manejar el estrés y tener una mejor respuesta ante el mismo, disminuyendo así, la posibilidad de padecer la sintomatología característica del burnout.

Otro aspecto, que podría ayudar a la comprensión de este hecho, es la variable “Carga Horaria”, considerada por Carlotto et. al. (2008) y Valery (2012) en su explicación del síndrome. Según Carlotto et. al. (2008) la carga horaria es el factor que, académicamente, determina la mayor probabilidad de padecer de burnout, por lo que, en función de cómo este distribuido el pensum, las asignaturas, las prácticas y la actividad académica en general, habrá una mayor vulnerabilidad a padecer el síndrome, en aquellos cursos que posean la mayor cantidad de contenidos y responsabilidades. Valery (2012) determinó que el pensum de la escuela de psicología, centra el mayor porcentaje de contenidos en los primeros años de la carrera, lo que permite argumentar porque son, los estudiantes de estos cursos, los que se encuentran más desgastados.

Por tanto, se podría decir que, aunque es en los últimos años de la carrera de psicología, donde ocurre el contacto con los pacientes e inician las prácticas profesionales, es la carga de contenido y las exigencias académicas de los primeros años, lo que generan un mayor impacto en ocurrencia del burnout. Lo anterior, permitiría ofrecer datos, para generar una comparación importante entre el síndrome dentro del contexto laboral, en contraste con el padecimiento en el contexto académico. Dado que, en el primero, lo que favorece el desgaste es el contacto interpersonal y en el segundo la carga de responsabilidades y exigencias de la institución.

Otra de las variables consideradas en el estudio, la cual resultó novedosa, debido a la ausencia de investigaciones directas con la variable burnout académico fue el Estatus Académico. Esta variable pretendía establecer una diferenciación entre los estudiantes regulares y repitientes y su relación con el desgaste académico (burnout académico) se postuló la hipótesis de una relación positiva y directa entre la repitencia y niveles altos de burnout académico. Lo anterior no se evidenció en la muestra de estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

Se consideró esta variable relevante para el estudio, debido a dos aspectos principales de la repitencia. Por una parte, Solano, Iglesias y Ortiz (2015) señalan que el rendimiento académico no deseado y el fracaso académico, son situaciones que dificultan la trayectoria durante la carrera universitaria, y que generan una serie de consecuencias personales, que cursan

entre la insatisfacción personal, la desmotivación, la baja autoestima, el malestar emocional y físico. Todos estos aspectos son característicos del síndrome de burnout, por lo que resultó ser una variable que podría mantener una relación con el estatus académico del estudiante.

Carlotto y Gonçalves, 2008; Lovera y Montesinos, 2010; Valery, 2012, señalan que un segundo aspecto de la repitencia, tiene que ver con que existe una mayor probabilidad de experimentar el síndrome de burnout, en la medida en que el tiempo dentro de la institución aumente, por tanto, un alumno que debe cursar un año extra al pautado por pensum debería sufrir un mayor desgaste.

Sin embargo, los resultados obtenidos en el presente estudio, señalan que no existe una relación positiva, directa y significativa entre el estatus académico y el burnout académico. Por tanto, se puede decir que, la condición de repitencia no se relaciona con niveles altos de burnout. Por el contrario, se observó una relación negativa entre el Estatus Académico y Burnout Académico, la cual, aunque no fue estadísticamente significativa, señala una tendencia a presentar un menor agotamiento emocional y una percepción de bajo logro personal disminuida cuando el estudiante se encuentra en la condición de repitiente.

Este hecho puede ser explicado por Gil-Monte, Carretero, Roldan y Núñez (2005), quienes dicen que el tiempo dentro de la institución, no genera ningún tipo de acumulación de estrés, sino que, por el contrario, favorece el desarrollo de estrategias de afrontamiento que facilitan el manejo del mismo y que hace que, como un producto de la experiencia, sean estos estudiantes repitientes, los que presentan niveles más bajos de agotamiento emocional y una percepción de logro personal más positiva.

En relación a la variable Estrés Académico, se encontró que la misma se agrupaba en tres dimensiones, las cuales fueron denominada a) Estrés Previo, b) Estrés de Exposición y c) Estrés Expresivo, cada una de ellas haciendo referencia a un tipo de situaciones, dentro del contexto académico, que resultan altamente demandantes. En la dimensión de estrés previo, se encuentran todas aquellas situaciones de preparación y expectativas frente a las cuales se exige una respuesta anticipada por parte del estudiante, por ejemplo, la preparación para un examen, la espera por los resultados de una evaluación, la excesiva cantidad de materia para estudiar, entre otras. En relación al estrés de exposición, se encontraron mayormente situaciones referidas a la exposición

del estudiante, juicio de otros, por ejemplo, preguntar a profesores, discutir con compañeros, entrar y salir del aula. Y finalmente, la dimensión de estrés expresivo hace referencia a situaciones que, de forma general, representan un tipo de expresión que suele ser evaluada, por ejemplo, presentar un examen de forma oral o realizar una exposición.

De forma general se encontró que la única dimensión que se relacionaba de forma directa, positiva y significativa con puntajes elevados en burnout académico fue la referida al estrés previo. Estos resultados se manifiestan según lo esperado y respaldan los hallazgos encontrados por Anguiano, Vega, Nava y Olvera (2013) y Mundo (2014), quienes encontraron relaciones significativas entre el estrés académico y el burnout académico.

Más allá del aspecto estadístico y las características de la muestra, se puede decir que, en relación a las dimensiones de estrés de exposición y estrés expresivo, las cuales dieron no significativas pudo ocurrir lo que menciona Barraza (2009) quien encontró que, es la sintomatología del estrés la que genera una mayor posibilidad de predecir el burnout en comparación con la respuesta puntual que se pueda dar, en un momento preciso frente a situación estresante. Por lo tanto, se puede decir que la respuesta al estrés no se relaciona significativamente con el burnout, siendo entonces las consecuencias acumulativas del mismo, las que explican mejor la relación con el desgaste académico. Este hallazgo permitirá reenfocar futuras investigaciones, hacia el estudio del estrés como estado del sistema en relación al burnout académico.

Berrio y Mazo (2011) señalan que cuando se evalúa la respuesta de estrés ante situaciones que generan una demanda física, cognitiva y emocional, se puede encontrar que la misma se dé de forma armónica, respetando los parámetros fisiológicos y psicológicos del sujeto y por tanto generando respuestas adecuadas ante la situación estresante. En este caso se habla de eustrés, y se manifiesta cuando la situación no sobrepasa al sujeto y este puede responder ante ella, por lo que no habría un sistema alterado que facilite el proceso de acumulación que degenera posteriormente en burnout.

## CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, se puede decir que los modelos de regresión lineal múltiple, se cumplieron de forma parcial, debido a que solo algunas de las relaciones hipotéticas se cumplieron, por ejemplo; para el primer modelo estudiado, la relación entre el sexo y el estrés previo con el agotamiento emocional. Lo quiere decir que, las mujeres y más altos niveles de estrés previo, mostraron valores más altos en agotamiento emocional.

Las variables, año de curso, estatus académico y dos de las dimensiones de estrés académico (estrés de exposición y estrés expresivo), se relacionaron de forma inversa y no significativa con el agotamiento emocional. Lo que quiere decir, que los estudiantes de los dos últimos años de la carrera de psicología, la condición de repitente y los altos niveles de estrés de exposición y expresivo, se relacionaron con un menor agotamiento emocional. Sin embargo, estos resultados no son concluyentes debido a que la tendencia de estas variables no es estadísticamente significativa ( $p>0.05$ ).

Para el segundo modelo, en el que relacionaba las variables, año de curso, estatus académico, estrés previo, estrés exposición y estrés expresivo, sobre la percepción de bajo logro personal, únicamente se cumplió la relación entre, estrés previo y bajo logro personal. Lo anterior quiere decir que valores altos en estrés previo se relacionaron de forma significativa con valores altos en bajo logro personal. Valores altos en la variable “Bajo Logro Personal” se relacionan con una percepción más desfavorable de la autoeficacia académica.

En relación a las variables sexo y estrés expresivo, se encontró que las mismas se relacionaban de forma directa y positiva con el bajo logro personal, sin embargo, esta relación no resultó estadísticamente significativa ( $p>0.05$ ), lo que permite decir que existe una tendencia a presentar una percepción de bajo logro sobredimensionada, cuando el estudiante pertenece al sexo femenino y tiene niveles más altos de estrés previo.

Con respecto a las variables año de curso, estatus académico y estrés de exposición se encontró que las mismas se relacionaban de forma inversa y no significativa con la dimensión de bajo logro personal. Lo que quiere decir que, existe una tendencia a presentar una percepción de bajo logro personal disminuida, cuando los estudiantes pertenecen a los dos últimos años de la carrera, se encuentran en un estado de repitencia y presentan niveles más altos de estrés de exposición. Debido a la ausencia de significancia estadística, estos resultados no son concluyentes. La disminución en la variable “Bajo Logro Personal” se relaciona con una percepción más positiva de la autoeficacia académica.

A partir de los resultados obtenidos, se pudo concluir que, tanto los estudiantes repitentes, como los estudiantes de los dos últimos años de la carrera, pudieran estar desarrollando estrategias de afrontamiento lo suficientemente efectivas, para manejar las situaciones estresantes, disminuyendo así la posibilidad de padecer burnout.

Otro aspecto, en relación a los resultados obtenidos, se relaciona con la carga horaria a la que se enfrentan los estudiantes. Tanto en los últimos años de la carrera de psicología, como en condición de “Repitiente”, los estudiantes tienen una menor carga de contenidos y por tanto una menor exigencia, en cuanto a tiempo requerido y formación institucional. Estos aspectos, pueden facilitar el manejo de las situaciones estresantes, reduciendo el desgaste académico.

En relación al estrés, se pudo concluir que, esta variable resulta relevante para el estudio del burnout, cuando guarda relación con un proceso acumulativo de situaciones estresantes que sobrecargan el sistema del individuo, por periodos prolongados de tiempo. Por su parte, la respuesta al estrés, como una situación momentánea en el tiempo pudiera no relacionarse con lo que le ocurre al organismo cuando se expone de manera prolongada a situaciones de alta demanda de recursos.

Por tanto, se puede decir que el instrumento utilizado, en la presente investigación para medir el estrés académico, no resultó adecuado para tales fines, debido a que el mismo media, de forma general, la respuesta al estrés en situaciones puntuales, la cuales se consideraban potencialmente estresantes.

## **RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES**

En primer lugar, el cuestionario de estrés académico no permitió evaluar el estrés como producto de la activación del sistema, frente al estrés continuado. Si bien hubo ítems que hacían mayor referencia a esto, no se pudo asumir que la respuesta al estrés tuviera una relación con la acumulación del mismo, en el individuo, a lo largo del tiempo. Esto una limitación debido a que, únicamente la respuesta al estrés no fue suficiente para determinar la acumulación de sobrecarga que sufren los estudiantes, y que suele relacionarse, teóricamente, con mayores niveles de burnout académico.

Por otra parte, se presentaron inconvenientes en la receptividad manifestada por los estudiantes, frente a la modalidad de muestreo en línea, este factor pudo influir en posibles respuestas al azar, las cuales pudieron afectar la confiabilidad de los resultados. En la misma línea, sería recomendable utilizar muestras más amplias de estudiantes y todo el espectro de los años de curso (de primero a quinto año o bien de primer a décimo semestre) lo cual reduciría posibles errores estadísticos. Para ello sería recomendable establecer un tipo de muestreo aleatorio, en el cual todos los sujetos de la población tuvieran la misma posibilidad de ser elegidos disminuyendo posibles fuentes de varianza de error.

La situación actual de la escuela de psicología, no permitió considerar los primeros semestres de la carrera (primero y segundo semestre) por lo que una parte de la población no pudo ser estudiada, debido a una situación de logística y por el nuevo modelo formativo basado

en la formación y desarrollo de competencias. Este modelo no permitía evaluar a los estudiantes como semejantes y, por tanto, la muestra quedó reducida.

Se recomienda, para futuras investigaciones, evaluar las diferencias entre distintas carreras considerando variables como, las estrategias de afrontamiento, otro tipo de condiciones o estatus académicos (arrastrantes, repitientes por más de una vez, repitientes con pocas materias o con todas), factores de protección y de riesgo y el estrés académico con instrumentos dirigidos específicamente, a la evaluación del estrés como acumulación producto de situaciones estresantes a lo largo del tiempo.

## REFERENCIAS

- Albaladejo, R., Villanueva, R., Ortega, P., Astasio, P., Calle, M., & Domínguez, V. (2004). Síndrome de burnout en el personal de enfermería de un hospital de Madrid. *Revista Española De Salud Pública*, 78(4), 505-516.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-168.
- Anderson, G., Jimerson, S., & Whipple, D. (2002). *Students' ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors*. Manuscrito preparado para publicación, disponible por los autores en University of California, Santa Barbara.
- Anguiano, S., Vega, C., Quiroz, N. & Overa, J. (2013). Prevalencia de acontecimientos productores de estrés en estudiantes de psicología: estudio piloto transcultural. *Revista Psicología Científica*, 15(15), 128-136.
- Aranceli, S., Perea, P. Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología [Versión electrónica], *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20.

- Backović, D., Živojinović, J., Maksimović, J., & Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2),175-18.
- Barona, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica psicología*. 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2008). *Burnout estudiantil: un enfoque unidimensional*. Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México.
- Barraza, A. (2009). *Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación con alumnos de licenciatura*. Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación Educativa*, 7, 48-67.
- Berrio, N. & Mazo, R. (2001). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3, (2). 65-82.
- 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.
- 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., Bresó, E., & Gonzalez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología Desde el Caribe*, 32(3).
- Caballero, C., Hederich, C., Palacio, S. (2010). El Burnout Académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Revista Latinoamericana Psicología*, 42(1):131-146.
- Carlotto, M., & Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 101-109.

- Cosme, D., & De Abreu, A. (2001). *Un modelo de ruta del síndrome de burnout en estudiantes universitarios de la Universidad Católica Andrés Bello* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Dyrbye, L., Thomas, M., Stanford, F., Power, D., Eacker, A., Harper, W., Durning, S., Moutier, C., Szydlo, D., Novotny, P., Sloan, J., & Shanafelt, T. (2008). Burnout and Suicidal Ideation among U.S. Medical Students. *Inter Med.* 149(5), 334-341.
- Escobar, V. (2005). *Estudio sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá*. Consejo de Rectores.
- Escuela de Psicología (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología*. (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bages, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Garcés, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*. 11(3), 679-689.
- Gil-Monte, P., Carretero, N., Roldán, M., & Nuñez, E. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 107-123.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- González, J., Moreno, R., Peñacoba, C., Alcocer, N., Alonso, L., Del Barco, P., & Ardoy, J. (2003). Burnout en terapia ocupacional: un análisis focalizado sobre el nivel de consecuencias individuales y organizacionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 19(1), 59-73.

- Gottfredson, D., Fink, C., & Graham, M. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31(4), 761-784.
- Guarico, L., Gavidia, I., Antor, M. & Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*. 8(1), pp. 57- 57.
- Halgin, R., & Whitbourne, S. (2009). *Psicología de la anormalidad*. (5ta ed.). Mexico: McGrawHill.
- Hernández, R., Fernandez, C., Baptistas, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.) México: Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ta ed.) México: Mc Graw Hill.
- Lal, K. (2014). Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(1), 123-129.
- Londoño, N., Henao, G., Puerta, I., Posada, S., Arango, D. & Aguirre-Acevedo, D. (2006). Propiedades psicométrías y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349.
- Lovera, A., & Montesinos, V. (2010). *Influencia de las estrategias de afrontamiento, el nivel socioeconómico, la condición laboral, y el sexo sobre el estrés académico en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- McManus, I., Keeling, A., & Paice, E. (2004). Stress, burnout and doctors' attitudes to work are determined by personality and learning style: A twelve-year longitudinal study of UK medical graduates. *BMC Medicine*, 2(29), 34-46.
- Marcó, L., & Ramos, M. (2010). *Síndrome de burnout y su posible incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de trabajo social de la Universidad de Oriente Núcleo Sucre*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado), Universidad de Oriente, Cumaná, Venezuela.

- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Maslach, C., Jackson, E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 23 (2), 99–113.
- McCarthy, M., Pretty, G., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development May*, 31(4), 211–216.
- Moreno, M., González, J., & Garrosa, E. (2002). Variable sociodemográfica en el proceso de desgaste profesional de enfermería. *Revista de ROL de enfermería*, 25(11), 18-26.
- Mukundan, J. & Khandehroo, K. (2009). Burnout in relation to gender, educational attainment, and experience among Malaysian practitioners. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2), 93-98.
- Mundo, A. (2014). *Estrés académico y burnout en los estudiantes de psicología*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado), Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.
- Ortega, C., & López, R. (2003). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160.
- Ortega, M., & Ortiz, G. (2014). Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. *Terapia Psicológica*. 32 (3), 235-242.
- Pacheco, N. & Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342(11), 239-256.
- Palacios, J., Caballero, C., González, O., Gravini, M. & Contreras, K. (2011). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.
- Peña, G. (2009). *Estadística Inferencial: una introducción para las ciencias del comportamiento*. (1ra Ed). Venezuela, Publicaciones UCAB.

- Pérez, F. & Cartes-Velasquez, R. (2015). Estrés y burnout en estudiantes de Odontología: una situación preocupante en la formación profesional. *Edumecentro*. 7(2), 179-190.
- Quiceno, J., & Vinaccia, S. (2007). Burnout: síndrome de quemarse por el trabajo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.
- Quirarte, M., Carvajal, A. & Almanza, J. (2013). Síndrome de Burnout en el personal de residentes de Ginecología y Obstetricia en el Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología. *Revista Sanid Milit*. 67(6), 275-281.
- Ríos, M., Carrillo, C. & De Los Angeles, 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*. 5(1), 88-95.
- Román, C., Ortiz, C., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(7), 143-154.
- Rosales, F. & Rosales, Y. (2013). Burnout estudiantil universitario, conceptualización y estudio. *Salud Mental*. 36 (4), 337-345.
- Rosales, F. & Rosales, Y. (2014). Hacia un estudio bidimensional del Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios. *Ciencia y Saude Colectiva*. 19(12), 4767-4775.
- Rosales, Y. (2012). Estudio unidimensional del síndrome de burnout en estudiantes de medicina de Holguín. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(116), 211-573.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 42(1). 131-146. Recuperado de: [http:// www.cop.es/papeles](http://www.cop.es/papeles).
- Salmela, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(8), 162–172.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(7), pp. 71-92.

- Serrano, M. (2002). *La educación para la salud del siglo XXI*. Editorial: Díaz de Santos. Madrid, España.
- Valery, J. (2012). *Efectos de sexo, año de curso, estrategias de afrontamiento y apoyo social sobre el burnout académico en estudiantes de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Visor. (1997). Enciclopedias Audiovisuales S.A. (Edición especial para Latinoamérica., Vol.22). Buenos Aires, Argentina.
- Yang, H. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Wu, W., West, S., & Hughes, N. (2010). Effect of Grade Retention in First Grade on Psychosocial Outcomes. *J Educ Psychol*, 102(1), 135-152.

## **ANEXO A**

**Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986).  
Versión en español De Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu  
(2001).**

	Ítems	Nunca	Alguna vez al año o menos	Alguna vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez por semana	Algunas veces por semana	Todos los días
--	-------	-------	---------------------------	---------------------------	----------------------	--------------------	--------------------------	----------------

A continuación se presentan 21 afirmaciones. Lea cuidadosamente cada una y marque con una “X” la opción que describa con mayor precisión su condición. Por favor conteste todas las afirmaciones que se presentan.

Sexo F\_\_ M\_\_ Año de curso: \_\_\_\_\_

Estado Académico Regular\_\_\_\_\_ Repitiente\_\_\_\_\_

1	Me siento emocionalmente defraudado de mis estudios.								
2	Cuando termino mi jornada de estudios me siento agotado.								
3	Cuando me levanto en la mañana y me enfrento a otra jornada de estudio me siento fatigado.								
4	Siento que puedo realizar fácilmente las actividades que exigen mis estudios.								
5	Siento que estoy enfrentando los materiales de estudio en forma mecánica, sin profundizar.								
6	Siento que estudiar todo el día me cansa								
7	Siento que mis estudios me están desgastando.								
8	Siento que mis estudios afectan positivamente mi vida.								
9	Siento que estoy más sensible a los resultados de mis estudios.								
10	Me preocupa que mis estudios me estén endureciendo emocionalmente.								
11	Me siento con mucha energía en mis estudios.								
12	Me siento frustrado por mis estudios.								
13	Siento que le dedico mucho tiempo a mis estudios.								
14	Siento que realmente no me importa el resultado de mis estudios.								
15	Siento que estudiar mucho me cansa.								
16	Siento que puedo crear un clima agradable en mi escuela.								
17	Me siento estimulado después de haber estudiado intensamente lo que tenía pendiente.								

18	Creo que consigo muchas cosas valiosas en mis estudios.							
19	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.							
20	Siento que trato en mi escuela los problemas emocionales de forma adecuada.							
21	Me parece que mis padres y profesores me culpan por los bajos resultados en las calificaciones que obtengo.							





## ANEXO C

### Análisis de Confiabilidad Escala Global de Burnout.

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.821	21

**Estadísticas de total de elemento**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Me siento emocionalmente defraudado de mis estudios.	78.75	233.740	.442	.811
Cuando termino mi jornada de estudios me siento agotado.	76.74	236.923	.467	.811
Cuando me levanto en la mañana y me enfrento a otra jornada de estudio me siento fatigado	77.38	227.735	.539	.806
Siento que puedo realizar fácilmente las actividades que exigen mis estudios	79.31	239.209	.393	.814
Siento que estoy enfrentando los materiales de estudio en forma mecánica, sin profundizar.	78.04	234.790	.379	.814
Siento que estudiar todo el día me cansa	76.87	236.652	.427	.812
Siento que mis estudios me están desgastando.	77.59	215.560	.690	.796
Siento que mis estudios afectan positivamente mi vida	79.97	243.317	.228	.821
Siento que estoy más sensible a los resultados de mis estudios.	77.09	237.166	.340	.816
Me preocupa que mis estudios me estén endureciendo emocionalmente	79.15	238.157	.234	.824
Me siento con mucha energía en mis estudios.	78.68	232.426	.489	.809
Me siento frustrado por mis estudios	78.30	220.525	.653	.800
Siento que le dedico mucho tiempo a mis estudios	77.20	240.134	.248	.821
Siento que realmente no me importa el resultado de mis estudios	80.70	249.034	.168	.822
Siento que estudiar mucho me cansa.	77.29	231.476	.487	.809
Siento que puedo crear un clima agradable en mi escuela.	79.12	244.231	.179	.824
Me siento estimulado después de haber estudiado intensamente lo que tenía pendiente.	79.75	245.475	.203	.822
Creo que consigo muchas cosas valiosas en mis estudios.	80.56	243.480	.369	.816
Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	78.73	224.055	.556	.805
Siento que trato en mi escuela los problemas emocionales de forma adecuada.	77.65	234.958	.301	.819
Me parece que mis padres y profesores me culpan por los bajos resultados en las calificaciones que obtengo.	79.20	230.494	.363	.816

## ANEXO D

### Análisis de Componentes Principales Inventario de Burnout Académico.

#### Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.816
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1129.097
	gl	210
	Sig.	.000

**Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.112	24.345	24.345	5.112	24.345	24.345	3.863	18.395	18.395
2	2.097	9.986	34.331	2.097	9.986	34.331	3.347	15.936	34.331
3	1.405	6.692	41.022						
4	1.246	5.935	46.958						
5	1.151	5.480	52.438						
6	1.046	4.979	57.417						
7	.918	4.372	61.789						
8	.872	4.151	65.940						
9	.844	4.021	69.961						
10	.778	3.706	73.667						
11	.694	3.303	76.971						
12	.657	3.128	80.098						
13	.646	3.078	83.176						
14	.627	2.984	86.160						
15	.550	2.619	88.779						
16	.497	2.366	91.145						
17	.479	2.283	93.428						
18	.423	2.016	95.444						
19	.363	1.727	97.170						
20	.325	1.548	98.719						
21	.269	1.281	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

## **ANEXO E**

### **Análisis de confiabilidad de Agotamiento Emocional y Bajo Logro Personal.**

#### **Agotamiento Emocional**

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.784	.798	10

## Baja Logro Personal

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.738	.747	12

## **ANEXO F**

### **Análisis de Escala Global de Estrés Académico.**

#### **Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.854	18

**Estadísticas de total de elemento**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Preparar un examen próximo.	77.460	838.268	.602	.843
Presentar un examen oral.	79.953	834.488	.346	.853
Presentar un examen escrito.	77.333	836.440	.606	.843
Esperar y recibir resultados de un examen.	77.146	835.229	.555	.844
Raspar un examen.	77.610	785.663	.224	.887
Responder la pregunta de un profesor.	78.962	819.263	.603	.841
Preparar un trabajo individualmente	79.934	827.986	.537	.844
Preparar un trabajo en grupo.	78.634	822.214	.616	.841
Preguntar una duda a un profesor en clase. (En público).	79.371	810.819	.582	.841
Preguntar una duda a un profesor fuera de clase (En privado).	80.784	849.736	.418	.849
Hablar con un profesor sobre sus problemas académico (En privado, desacuerdo sobre resultados de examen, trabajos, etc.)	80.516	830.308	.524	.844
Participar en un seminario (discusión de temas en grupos reducidos).	79.254	843.134	.416	.849
Participar en clases prácticas.	79.211	829.611	.513	.845
Exponer un tema en clases.	79.596	814.129	.570	.842
Discutir problemas académicos con compañeros (en asambleas o reuniones).	80.808	838.383	.449	.847
Entrar o salir del aula cuando la clase ya haya empezado.	80.531	852.609	.418	.849
Excesiva cantidad de materia para estudio.	76.761	834.853	.610	.842
Falta de tiempo para estudiar.	77.033	825.607	.600	.842

## **ANEXO G**

### **Analisis de Confiabilidad Estrés Previo, Estrés de Exposición y Estrés Expresivo.**

#### **Estrés Previo**

##### **Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.880	6

## **Estrés de Exposición**

### **Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.804	7

## **Estrés Expresivo**

### **Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.572	4

## **Confiabilidad de Estrés Expresivo posterior a la eliminación del ítem 5**

### **Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.731	3

## ANEXO H

### Análisis Descriptivo de Agotamiento Emocional y Bajo Logro Personal.

#### Descriptivos

		Estadístico	Error estándar
Agotamiento Emocional	Media	47.2264	.68601
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	45.8741
		Límite superior	48.5787

	Media recortada al 5%		47.5178	
	Mediana		49.0000	
	Varianza		99.768	
	Desviación estándar		9.98841	
	Mínimo		17.00	
	Máximo		70.00	
	Rango		53.00	
	Rango intercuartil		14.75	
	Asimetría		-.440	.167
	Curtosis		-.144	.333
Percepción de Logro	Media		39.2830	.65725
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	37.9874	
		Límite superior	40.5786	
	Media recortada al 5%		39.2254	
	Mediana		39.0000	
	Varianza		91.578	
	Desviación estándar		9.56965	
	Mínimo		16.00	
	Máximo		63.00	
	Rango		47.00	
	Rango intercuartil		13.75	
	Asimetría		.121	.167
	Curtosis		-.270	.333

## ANEXO I

### Supuesto de Normalidad para Agotamiento Emocional y Bajo Logro Personal.

Pruebas de normalidad

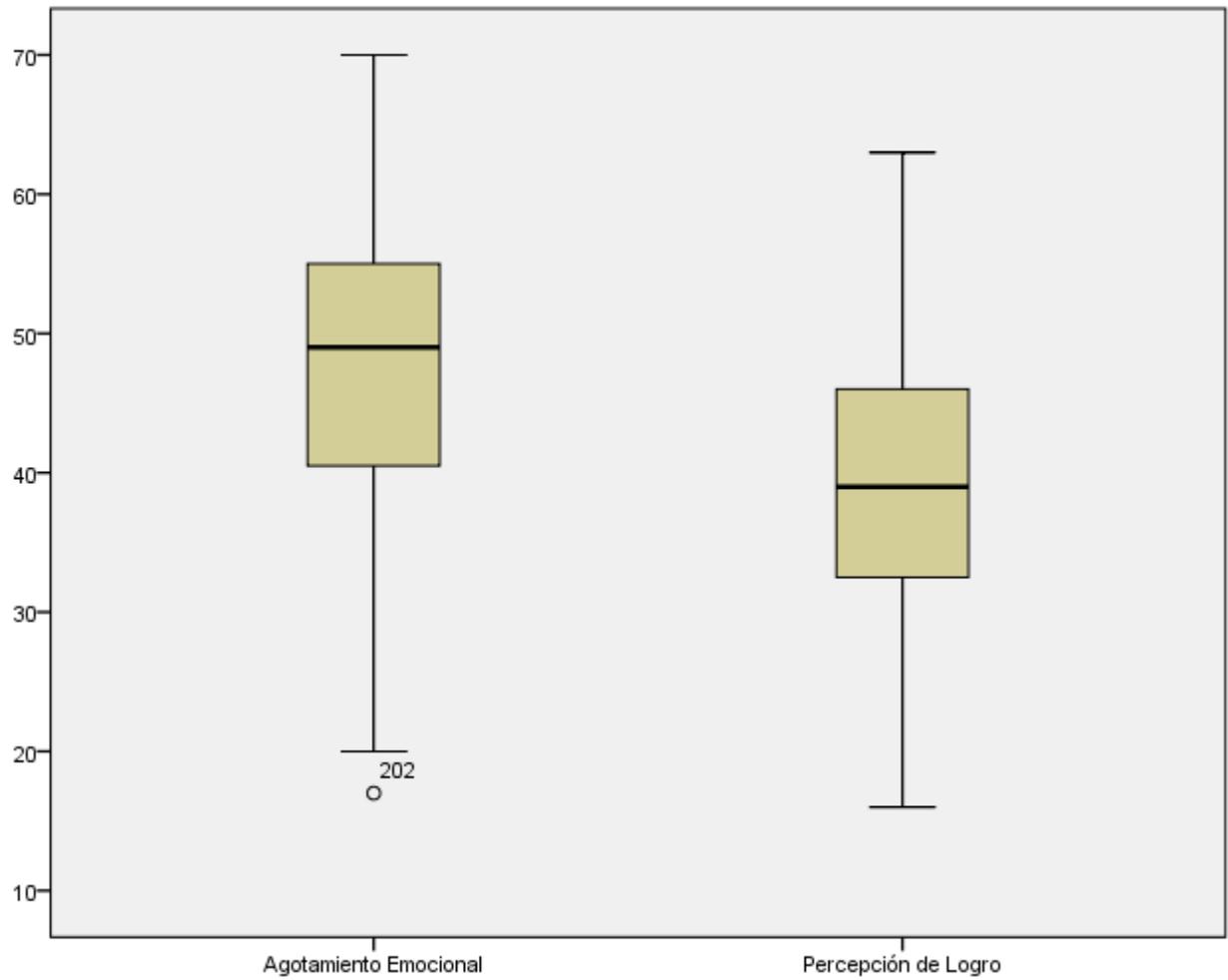
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Agotamiento Emocional	.080	212	.002	.982	212	.010

Percepción de Logro	.049	212	.200*	.993	212	.401
---------------------	------	-----	-------	------	-----	------

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

b.



## **ANEXO J**

### **Análisis Descriptivo de Estrés Previo, Estrés de Exposición y Estrés Expresivo.**

### Descriptivos

			Estadístico	Error estándar
Estrés Previo	Media		6.1878	.13204
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	5.9275	
		Límite superior	6.4481	
	Media recortada al 5%		6.2891	
	Mediana		6.8333	
	Varianza		3.714	
	Desviación estándar		1.92705	
	Mínimo		.67	
	Máximo		9.00	
	Rango		8.33	
	Rango intercuartil		2.42	
	Asimetría		-.890	.167
	Curtosis		-.136	.332
Estrés de Exposición	Media		3.6392	.12983
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.3832	
		Límite superior	3.8951	
	Media recortada al 5%		3.6030	
	Mediana		3.4286	
	Varianza		3.590	
	Desviación estándar		1.89479	
	Mínimo		.00	
	Máximo		8.71	
	Rango		8.71	
	Rango intercuartil		2.86	
	Asimetría		.223	.167
	Curtosis		-.513	.332
Estrés Expresivo	Media		3.5603	.17628
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.2128	
		Límite superior	3.9077	
	Media recortada al 5%		3.4818	
	Mediana		3.0000	
	Varianza		6.619	
	Desviación estándar		2.57266	
	Mínimo		.00	
	Máximo		9.00	
	Rango		9.00	
	Rango intercuartil		4.33	
	Asimetría		.318	.167
	Curtosis		-1.096	.332

## **ANEXO K**

**Supuesto de Normalidad para Estrés Previo, Estrés de Exposición y Estrés Expresivo.**

**Pruebas de normalidad**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Estrés Previo	.147	213	.000	.909	213	.000
Estrés de Exposición	.051	213	.200*	.986	213	.032
Estrés Expresivo	.108	213	.000	.941	213	.000

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

## **ANEXO L**

### **Análisis de la No Multicolinealidad.**

**Correlaciones**

		Sexo	Estatus	Año	Agotamiento Emocional	Percepción de Logro	Estrés Previo	Estrés de Exposición	Estrés Expresivo
Sexo	Correlación de Pearson	1	-.070	.234**	.176*	.083	.140*	.196**	.235**
	Sig. (bilateral)		.308	.001	.010	.227	.041	.004	.001
	N	213	213	213	213	212	213	213	213
Estatus	Correlación de Pearson	-.070	1	-.282**	-.062	-.032	-.133	-.082	-.151*
	Sig. (bilateral)	.308		.000	.370	.639	.053	.231	.027
	N	213	213	213	213	212	213	213	213
Año	Correlación de Pearson	.234**	-.282**	1	-.014	-.083	.007	.105	.299**
	Sig. (bilateral)	.001	.000		.839	.229	.919	.127	.000
	N	213	213	213	213	212	213	213	213
Agotamiento Emocional	Correlación de Pearson	.176*	-.062	-.014	1	.566**	.253**	.111	.084
	Sig. (bilateral)	.010	.370	.839		.000	.000	.106	.222
	N	213	213	213	213	212	213	213	213
Percepción de Logro	Correlación de Pearson	.083	-.032	-.083	.566**	1	.201**	.053	.060
	Sig. (bilateral)	.227	.639	.229	.000		.003	.440	.388
	N	212	212	212	212	212	212	212	212
Estrés Previo	Correlación de Pearson	.140*	-.133	.007	.253**	.201**	1	.573**	.384**
	Sig. (bilateral)	.041	.053	.919	.000	.003		.000	.000
	N	213	213	213	213	212	213	213	213
Estrés de Exposición	Correlación de Pearson	.196**	-.082	.105	.111	.053	.573**	1	.451**
	Sig. (bilateral)	.004	.231	.127	.106	.440	.000		.000
	N	213	213	213	213	212	213	213	213
Estrés Expresivo	Correlación de Pearson	.235**	-.151*	.299**	.084	.060	.384**	.451**	1
	Sig. (bilateral)	.001	.027	.000	.222	.388	.000	.000	
	N	213	213	213	213	212	213	213	213

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).