

**Relación de los rasgos de personalidad, sexo, estrés académico y
compromiso académico con el síndrome de *burnout* académico en
estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello**

Trabajo de investigación presentado por:

Andy LEWIS

Y

Joshua LUGO

A la

Escuela de Psicología

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

Profesora guía:

Flor Violeta BERNARDO

Caracas, Julio de 2018

Agradecimientos

Andy Lewis

Primero, mil gracias a mi madre, a mi hermana y a mi abuela Carmen: pilares fundamentales de mi vida y mis proyectos. Gracias a mis amigos José Ruvalcaba, Esther Bergel, Joshua Bermúdez, Rodrigo Colmenares, Jennifer Ozoria, Amaya Bustos, Isabel Torres, Eric Hernández, Dulce López y Sebastián Bilbao, a quienes conocí en tierras virtuales y contra todo pronóstico ya tienen más de una década apoyándome. La UCAB me permitió coincidir más con Esther y Rodrigo, cosa que aún celebro a diario, así como celebro mantener de una forma u otra el contacto con gente tan especial y variopinta.

A mis amigos ucabistas de Vargas: Wilder (amigo invaluable a quien ya quiero poder llamar “colega”), Gabriel Tovar, Daniela, Angelo, Nayker, Jean, María y Gabriel Cigana, pues le aportaron alegría a mi peregrinaje diario en el transporte público. Estoy agradecido con sus respectivas familias por el apoyo que me dieron: sr. Gustavo, sra. Odra, sr. Rodolfo, entre otros: mil gracias. A Carlos Palacios, por su ayuda con el transporte público. A mis amigos Pedro Itriago, Sofía Aranguren, Orbelinda, Yanneri, Desiree Pino, Vero, Carly Lozada, J.M. Dos Ramos, Ariadni, Álamo, J.M. Pérez, Maire, Rebeca Mora, Alexander Bruzual, Néstor, María Daniela, Nelson, Krisxandra, Leonardo Ward, Nathalie Goncalves, Hugo Marichales, M.G. Passantino, Javier Inojosa, Jade, Melyam, Andrés Tovar, Carlos Dos Ramos y Maximiliano, entre otros: gracias por su amistad. A algunos los conocí durante mi pregrado y a otros ya los conocía desde antes, los menciono sin distinción porque valoro el tiempo que pasamos juntos sin importar de dónde vengan.

A los profesores que me formaron y apostaron por mi éxito, J.C. Carreño, Alexander Ibarra, Pedro Rodríguez, Desirée Loreto, Melissa McPeck, Guillermo Sardi, M.E. Castillo, Estrella Pinto, Liza Guilbert, etc., gracias por estar ahí y por ser una fuente de inspiración. A mi tutora Flor Violeta Bernardo, y por supuesto a mi flamante amigo y compañero de tesis, Joshua Lugo, con quien espero poder coincidir durante muchos años. Al sr. Nacho y la Sra. Aleida, por ser pilares de la Escuela de Psicología. Asimismo, hago público mi agradecimiento hacia la Promoción 58, quienes me han dado inmensas cantidades de cariño: estaré pendiente de todos y cada uno de ustedes. Al personal de la UCAB en general por su solidaridad y por mantener en pie una institución de tal calibre; sin duda la UCAB es un frente contra la barbarie, la ignominia y la oscuridad. Al personal del Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano (CADH) por darme un lugar dentro de lo que ya es una segunda casa para mí. Por último, muchas gracias a los estudiantes de pregrado que participaron en el presente estudio: el trabajo es para ustedes también.

Gracias a todos, a los mencionados y a aquellos que por temas de espacio no puedo mencionar. Mientras esté vivo procuraré estar ahí para apoyar a todos los que así lo necesiten, pues juré vivir para proteger y aportar, nunca para dañar. Es una labor compleja, pero me alivia contar con aliados tan formidables como ustedes.

Joshua Lugo

En primer lugar, agradezco a todos los ucabistas que nos ayudaron a completar el muestreo de nuestra tesis, puesto que sin ellos esta investigación no habría sido posible. Quiero agradecer a mi mamá y mi hermano Josué, por haberme dado el apoyo necesario para llegar hasta aquí. A mi padrastro Rafael Fejervary, por darme el amor y apoyo de un padre y por enseñarme que “la peor diligencia es la que no se hace”.

Quiero agradecer a mis amigas de psicoucab, quienes me brindaron el apoyo, risas y contención que tanto necesité durante estos años tan arduos que representaron el pregrado: Orbelinda Fernández, Desireé Pino, Carly Lozada, María Daniela Suárez y Nathalie Goncalvez.

A mi mejor amiga, a quien considero mi hermana, Isabella Clavero, por acompañarme en este viaje de cinco años de psicoucab y darme su incondicional cariño. También quiero agradecer a mi gran amigo y compañero de tesis, Andy; espero que nuestra amistad sea el reflejo de dos grandes amigos en el futuro.

A mis queridos amigos Carlos, Jaime, Christian (Luxie), Yohana (Nikki), Tomás, Luis y René; nuestras vivencias son piedra angular de mi personalidad, y por ende, de este logro. A nuestra tutora, por aceptar acompañarnos a Andy y a mí en este trayecto de dos años.

Por último, pero definitivamente no menos importante, quiero agradecer a los ilustres profesores que me topé a lo largo de la carrera, y que contribuyeron activamente a que me enamorara aún más de esta ciencia y labor: Juan Carlos Carreño, Pedro Rodríguez, Janet Guerra, María Alejandra Corredor, María Elisa Castillo, Dorihec Castro, Liza Guilbert y César Contreras.

A todos, mi eterno agradecimiento.

Índice de Contenido

Resumen.....	ix
Introducción.....	10
Marco Teórico.....	12
<i>Burnout</i> académico.....	12
Rasgos de personalidad.....	22
Estrés académico.....	34
Compromiso académico.....	48
Método.....	52
Problema.....	52
Hipótesis.....	52
Definición de Variables.....	55
Tipo de investigación.....	57
Diseño de investigación.....	58
Población y muestra.....	58
Instrumentos, aparatos y/o materiales.....	59
Procedimiento.....	64
Análisis de Resultados.....	66
Análisis descriptivo.....	66
Análisis de regresión múltiple.....	90
Discusión.....	99
Conclusiones.....	103
Limitaciones y Recomendaciones.....	105
Referencias.....	107
Anexos.....	114
Anexo A.....	115
Anexo B.....	117
Anexo C.....	120
Anexo D.....	124
Anexo E.....	126
Anexo F.....	128
Anexo G.....	130
Anexo H.....	132
Anexo I.....	134
Anexo J.....	136

Anexo K.....	138
Anexo L.....	140
Anexo M.....	142
Anexo N.....	144
Anexo Ñ.....	146
Anexo O.....	148
Anexo P.....	150
Anexo Q.....	153
Anexo R.....	155
Anexo S.....	158
Anexo T.....	160
Anexo U.....	162
Anexo V.....	164
Anexo W.....	166
Anexo X.....	168
Anexo Y.....	170
Anexo Z.....	172

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Ventajas y limitaciones de los enfoques en el estudio de la personalidad</i>	29
Tabla 2. <i>Estadísticos descriptivos para Agotamiento Emocional</i>	66
Tabla 3. <i>Estadísticos descriptivos para Falta de Realización Personal</i>	68
Tabla 4. <i>Estadísticos descriptivos para Despersonalización</i>	70
Tabla 5. <i>Estadísticos descriptivos para el rasgo Afabilidad</i>	72
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos para el rasgo Extraversión</i>	74
Tabla 7. <i>Estadísticos descriptivos para el rasgo Apertura a la Experiencia</i>	76
Tabla 8. <i>Estadísticos descriptivos para el rasgo Neuroticismo</i>	78
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos para la subescala Estresores</i>	80
Tabla 10. <i>Estadísticos descriptivos para la subescala Síntomas</i>	82
Tabla 11. <i>Estadísticos descriptivos para la subescala Estrategias de Afrontamiento</i>	84
Tabla 12. <i>Estadísticos descriptivos para la subescala Dedicación</i>	86
Tabla 13. <i>Estadísticos descriptivos para la subescala Vigor/Adsorción</i>	88
Tabla 14. <i>Resumen del modelo de regresión múltiple para Agotamiento Emocional</i>	90
Tabla 15. <i>ANOVA del modelo de regresión múltiple para Agotamiento Emocional</i>	90
Tabla 16. <i>Coeficientes de regresión del modelo de Agotamiento Emocional</i>	91
Tabla 17. <i>Estadísticos de colinealidad del modelo de Agotamiento Emocional</i>	92
Tabla 18. <i>Estadísticos residuales del modelo de Agotamiento Emocional</i>	92
Tabla 19. <i>Resumen del modelo de regresión múltiple para Falta de Realización Personal</i>	93

Tabla 20. ANOVA del modelo de regresión múltiple para Falta de Realización Personal	93
Tabla 21. Coeficientes de regresión del modelo de Falta de Realización Personal	94
Tabla 22. Estadísticos de colinealidad del modelo de Falta de Realización Personal	95
Tabla 23. Estadísticos residuales del modelo de Falta de Realización Personal	95
Tabla 24. Resumen del modelo de regresión múltiple para Despersonalización.....	96
Tabla 25. ANOVA del modelo de regresión múltiple para Despersonalización	96
Tabla 26. Coeficientes de regresión del modelo de Despersonalización	97
Tabla 27. Estadísticos de colinealidad del modelo de Despersonalización	98
Tabla 28. Estadísticos residuales del modelo de Despersonalización	98

Índice de Gráficos/Figuras

Figura 1. <i>Principales estrategias de intervención psicosocial</i>	20
Figura 2. <i>Representación de la Teoría Pentafactorial de personalidad</i>	31
Figura 3. <i>Modelo Sistémico-Cognoscitivista del Estrés Académico (Barraza, 2006)</i>	45
Figura 4. <i>Comparación entre las dimensiones del síndrome de burnout y el compromiso académico</i>	49
Figura 5. <i>Histograma de frecuencias para Agotamiento Emocional</i>	67
Figura 6 <i>Histograma de frecuencias para Falta de Realización Personal</i>	69
Figura 7. <i>Histograma de frecuencias para Despersonalización</i>	71
Figura 8. <i>Histograma de frecuencias para Afabilidad</i>	73
Figura 9 <i>Histograma de frecuencias para Apertura a la Experiencia</i>	75
Figura 10. <i>Histograma de frecuencias para Extraversión</i>	77
Figura 11. <i>Histograma de frecuencias para Neuroticismo</i>	79
Figura 12. <i>Histograma de frecuencias para Estresores</i>	81
Figura 13. <i>Histograma de frecuencias para Síntomas</i>	83
Figura 14. <i>Histograma de frecuencias para Estrategias de Afrontamiento</i>	85
Figura 15. <i>Histograma de frecuencias para Dedicación</i>	87
Figura 16. <i>Histograma de frecuencias para Vigor/Adsorción</i>	89

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue hallar la relación de los rasgos de personalidad propuestos en el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, el sexo, estrés académico y compromiso académico con el síndrome de *burnout* académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas. Se utilizó una muestra compuesta por 228 estudiantes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 19 y 26 años, y se realizó un muestreo por cuotas (carrera y semestre) para la selección de los sujetos.

Para la medición de las variables de estudio, se utilizó el Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y De Abreu (2001), el Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo (2016), el Inventario Sistemático-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006) y la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002). A su vez, se realizó un análisis de regresión múltiple para responder al problema de investigación.

Los resultados indican asociaciones significativas entre la cantidad de estímulos percibidos como estresores y las tres dimensiones del *burnout* académico (Agotamiento Emocional, Falta de Realización Personal y Despersonalización), así como asociaciones significativas entre la dimensión Dedicación del compromiso académico y las tres dimensiones antes mencionadas. Por último, se halló una asociación significativa entre el rasgo Afabilidad y la dimensión Falta de Realización Personal.

Palabras clave: síndrome de *burnout* académico, Modelo de los Cinco Grandes, sexo, estrés académico, compromiso académico, estudiantes universitarios.

Introducción

La presente investigación busca determinar cómo se relacionan los rasgos de personalidad propuestos en el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, el sexo, estrés académico y compromiso académico con el síndrome de *burnout* académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas. De acuerdo a Freudenberger (1974), el *burnout* es un estado físico y mental displacentero asociado a un desgaste producto de las actividades propias del entorno laboral. Maslach (1976) posteriormente utiliza esta noción y la asocia con sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización.

El desarrollo inicial del estudio del *burnout* se enmarcó en el ámbito laboral, sin embargo, con el paso de los años se extrapoló a otros entornos, como el académico (Barraza, 2009; Caballero, Hederich y Palacio, 2009; Rosales y Rosales, 2013). Al ser similar la manifestación del *burnout* en dicho contexto, también resulta similar la sintomatología reportada por aquellos que lo sufren, tales como pérdida de productividad, anhedonia en la labor, incomodidad en el sitio de estudio o trabajo, síntomas psicósomáticos, entre otros (Morgan y De Bruin, 2010).

El ámbito académico, tal como el laboral, presenta particularidades únicas que pueden resultar beneficiosas o perjudiciales para los estudiantes, y se contempla el estrés académico como un fenómeno antecesor al *burnout* y que puede resultar igualmente aversivo si éste sobrepasa la capacidad de afrontamiento del individuo (Barraza y Silerio, 2007). Del mismo modo, existe evidencia de que las manifestaciones y formas de afrontar el *burnout* académico varían dependiendo de las características personales de cada individuo, tales como sus características de personalidad (Bakker, Lewig y Van Der Zee, 2014) y su sexo (Martínez y Marques, 2005). Y, por otro lado, se estudió el compromiso académico entendido como un factor protector para los estudiantes y una herramienta amortiguadora de los efectos del *burnout* y fenómenos similares (Bakker y Schaufeli, 2003; Morgan y de Buin, 2010).

La investigación se circunscribe a la división número 38 de la *American Psychological Association*, correspondiente a la Psicología de la Salud (APA, 2009). Esta rama de la psicología está orientada al estudio de la salud y enfermedad por medio de los conocimientos, principios y técnicas de la psicología, y busca integrar información biomédica al conocimiento psicológico (Oblitas, 2006). Aunado a lo anterior, los principales aportes de esta disciplina son: (a) promoción de estilos de vida saludables, (b) prevención de enfermedades a través de la modificación de hábitos conductuales asociadas a las mismas, (c) tratamiento de personas que padecen enfermedades y (d) evaluación y mejora del sistema sanitario (Oblitas, 2007). Por ende, entendiendo que el *burnout* repercute en la salud mental y física de aquellos que lo padecen, y al trabajar con el bienestar de un conjunto de individuos, una aproximación desde la salud resulta la más idónea para su comprensión.

Se espera aportar información pertinente sobre el fenómeno de interés y aumentar el cuerpo de evidencias en torno a éste. Esto resulta especialmente relevante al considerar los antecedentes del *burnout* como fenómeno enmarcado en contextos ocupacionales, de modo que es menester ahondar en la documentación dentro del ámbito académico. En este orden de ideas, las variables consideradas se relacionan con la salud mental de la población estudiantil universitaria, por lo cual los resultados obtenidos pueden derivar en la fundamentación de intervenciones dirigidas a promover el bienestar de los estudiantes. Para tal fin, se ejecutó un análisis de regresión múltiple para verificar la existencia de una relación conjunta y directa entre los rasgos de personalidad propuestos en el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, el sexo, estrés académico y compromiso académico con el síndrome de *burnout* académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas.

El estudio se rigió por las consideraciones éticas pautadas por la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (2002), las cuales son: confidencialidad, respeto al individuo, competencia, responsabilidad y libertad de coacción. Para el cumplimiento adecuado de tales consideraciones, se procedió a garantizar la debida discreción al participante, informar sobre su condición de anonimato y de la finalidad académica del trabajo, y se veló por su integridad física y mental al no exponerlos al escarnio público por los datos suministrados.

Marco Teórico

***Burnout* académico**

El nacimiento del *burnout* surgió tras varias décadas de estudios en relación al estrés laboral, el cual se enfocaba en determinar sus consecuencias patológicas dentro de la fisiología orgánica, y dejando de lado los efectos psicológicos, en tanto que eran señalados como causantes o detonantes de cuadros psicopatológicos ya conocidos (El Sahili, 2015).

La primera mención de esta entidad nosológica fue realizada por Bradley (1969), quien en su artículo *Community bases treatment for young adult offenders*, publicado en la revista *Crimen y delincuencia*, designa con el término *burnout* a un tipo de estrés que consume la energía de los profesionales en el trabajo. Más tarde, en 1974, el psiquiatra francés Herbert Freudenberger expone el *burnout* como un estado emocional y cognitivo análogo a sentirse quemado por las constantes demandas del entorno laboral, cuyas manifestaciones incluían una variedad de síntomas físicos (fatiga, cansancio, dolores de cabeza, problemas gastrointestinales), y conductuales (irritabilidad, vulnerabilidad emocional, inflexibilidad, obstinación y actitudes paranoides).

Esta primera aproximación al *burnout*, sin embargo, limitaba su aparición a los profesionales del área de la salud. Para este autor, el síndrome es un estado de fatiga crónica combinado con depresión y frustración, generado por determinadas características personales de los practicantes médicos, ya sea por su estilo de vida o diversas propensiones; por estar, como es de esperarse en un voluntario, en una relación laboral que no genera una recompensa totalmente favorable, y que al final reducía su participación y satisfacción en el trabajo (Freudenberger, 1974).

Poco después de iniciarse la teorización sobre este fenómeno empírico, Maslach (1976) lo definió 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” (p. 2).

Esta definición pone de relieve tres aspectos que, a juicio de la autora, comprenden elementos constitutivos del *burnout*: (a) agotamiento emocional, entendido como una disminución y pérdida de recursos cognitivos y afectivos en individuos sometidos a un trabajo exigente, (b) despersonalización, que consiste en el desarrollo de insensibilidad y carencia de empatía por el otro y (c) la dimensión temporal, pues el *burnout* se padece a lo largo de mucho tiempo. Si bien este desarrollo teórico permitió asentar las bases posteriores para el estudio del *burnout* (Gil-Montes, 2000, Maslach y Jackson, 1981), en este estadio aún se consideraba que el mismo era experimentado solamente por trabajadores del área de la salud (Maslach, 1976).

Dos años después, en 1978, el modelo diádico de Maslach es actualizado al ser incluida una tercera dimensión para la conceptualización del *burnout*: la falta de realización personal, la cual alude a una tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, junto con sensaciones de insatisfacción profesional (Caballero, Hederich y Palacio, 2009).

Esta situación se traduce en una serie de consecuencias tanto a nivel individual (agotamiento, fatiga crónica, cansancio, distancia mental, ansiedad, depresión, quejas psicosomáticas, incremento del uso de sustancias tóxicas, generalización o desbordamiento' a la vida privada, dudas respecto a la propia capacidad para desempeñar el trabajo), a nivel de trabajo (insatisfacción laboral, falta de compromiso organizacional e intención de abandonar la organización) y a nivel organizacional (incremento de la tasa de ausentismo y bajas laborales, disminución del desempeño en el trabajo y falta de calidad del servicio) (Schaufeli y Buunk, 2002).

El modelo triádico de Maslach resultó poseer una gran utilidad, y un hito importante para dicho modelo fue la creación del instrumento Inventario de *Burnout* de Maslach para Servicios Humanos (MBI-SS) (Maslach y Jackson, 1981), el cual medía las mismas tres dimensiones contempladas en el modelo inicial. Este instrumento ha generado múltiples versiones y revisiones, y ha demostrado poseer propiedades psicométricas satisfactorias (Caballero, Hederich y Palacio, 2009). Respecto al proceso de desarrollo del *burnout*, los resultados en muestras de trabajadores mostraron que existe un orden causal entre las dimensiones clave del *burnout*; esto es, altos niveles de agotamiento emocional llevaban a altos niveles de despersonalización (Salanova y Llorens, 2008).

En contraposición al modelo de Maslach, de carácter clínico, en la década de los años ochenta surge una ola de modelos explicativos del *burnout* enmarcados dentro de la perspectiva psicosocial, la cual se caracteriza por considerar al individuo en una compleja interacción entre su ambiente y sí mismo; en este caso, entre su entorno laboral y sus características de personalidad, expectativas, vivencias y actitudes (Caballero, Hederich y Palacio, 2009). En este sentido, se consideran tres modelos teóricos enmarcados dentro de la visión psicosocial: el modelo de Edelwich y Brodsky (1980), que considera al *burnout* como un proceso de desilusión cíclico hacia la actividad laboral, de modo que puede suceder varias veces durante la vida ocupacional del sujeto, el modelo de Price y Murphy (1984) que considera al *burnout* como una respuesta adaptativa ante el estrés laboral, ocurriendo en varias fases: (a) desorientación; (b) labilidad emocional; (c) culpa, debido al fracaso profesional; y (d) soledad y tristeza. Estas fases sintomáticas son las que alertan al individuo para que cambie su conducta y busque reestablecer el equilibrio en su trabajo.

Finalmente, el modelo de Gil-Monte (1999) que pone énfasis en la interacción entre las cogniciones y aspectos afectivos de la persona con respecto a su funcionamiento laboral. Estos modelos, tanto por sus especificaciones teóricas como epistemológicas, permitieron el estudio

del *burnout* en profesionales de otras áreas no relacionadas con la salud, lo que conllevó a una nueva adaptación del MBI, el Inventario General de Burnout de Maslach (MBI-GS) (Maslach et al., 2001; Caballero, Hederich y Palacio, 2009).

De acuerdo con Salanova y Llorens (2008) existen dos procesos que explican el proceso de desarrollo o etiología del *burnout*. El primero hace referencia al proceso de *burnout* desarrollado en profesionales de ayuda. En este caso, el *burnout* puede desencadenarse debido a las demandas interpersonales que implican el trato con pacientes/clientes/usuarios que incluso pueden llegar a consumirles emocionalmente. Para evitar el contacto con la fuente originaria del malestar se adopta la despersonalización como estrategia de afrontamiento, que llevaría en última instancia a una reducida realización personal. Desde la teoría del desequilibrio esfuerzos-resultados esta situación podría explicarse como consecuencia de una falta de reciprocidad o percepción de falta de justicia entre las inversiones y resultados que se ponen en juego en una interacción social (Bakker, Killmer, Siegrist, y Schaufeli, 2000; Smets, Visser, Oort, Schaufeli y de Haes, 2004).

El segundo proceso de desarrollo del *burnout* es de naturaleza más general, aplicable a cualquier ocupación. Se asume que, independientemente de la ocupación, una falta de confianza en las propias competencias resulta un factor crítico en el desarrollo del burnout (Cherniss, 1993). Investigaciones recientes han demostrado que, independientemente de la ocupación, el *burnout* se produce como consecuencia de crisis sucesivas de eficacia. La presencia de altas demandas y pobres recursos podría generar estas crisis sucesivas de autoeficacia que con el tiempo generarían *burnout*; esto es, agotamiento, distancia mental (cinismo y despersonalización) e ineficacia profesional (Salanova y Llorens, 2008).

El desarrollo del *burnout* ha sido posible gracias, entre otros aspectos, al desarrollo de instrumentos de diagnóstico confiables y válidos. La investigación sobre *burnout* ha señalado que existe un lenguaje común (en términos de medida) que viene del *Maslach Burnout Inventory* (MBI), la medida dominante de este constructo. Realmente, es a partir de su publicación en 1981 por Maslach y Jackson cuando se establecen los criterios de medida y evaluación del *burnout*, y se extiende el uso de un instrumento de medida estandarizado (Salanova y Llorens, 2008).

En su forma original, el MBI se construyó de manera exclusiva para la población de educadores y personal del sector servicios (personal de enfermería, asistentes sociales, etc.): esto es, el *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey* (MBI-HSS). Debido a que el cuestionario podía aplicarse de una forma rápida y sencilla, ha sido muy utilizado, facilitando así que la definición de *burnout* implícita en el MBI se convirtiese en la más aceptada (Salanova y Llorens, 2008).

Existen, no obstante, otras medidas alternativas de *burnout*, por ejemplo el *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI; Demerouti, Bakker, Janssen, y Schaufeli, 2001), el *Burnout Measure* (BM; Pines y Aronson, 1988) y el *Copenhagen Burnout Inventory* (CBI; Kristensen, Borritz, Villadsen, y Christensen, 2005). El OLBI está basado en la argumentación de que existen limitaciones psicométricas en el MBI debido a que los ítems en las mismas escalas van en la misma dirección (en positivo o en negativo). El OLBI fue creado para mitigar estos posibles sesgos del MBI. Aunque está basado en una conceptualización similar al MBI, tiene solo dos escalas: agotamiento y desvinculación. El *Burnout Measure* (BM) de Pines y Aronson, se diseñó alrededor de una medida simple de *burnout*: el agotamiento. Los ítems están escritos en términos generales y por tanto se pueden aplicar a cualquier grupo ocupacional. No obstante, la investigación sobre esta medida ha identificado un número de problemas resultantes de su estructura factorial y sus bases teóricas subyacentes (Schaufeli y van Dierendonck, 1993).

A pesar de las múltiples medidas de evaluación del *burnout*, puede decirse que el MBI sigue siendo el instrumento por excelencia para la medida y evaluación del *burnout*. Se ha llegado a construir un instrumento de medida genérico útil para medir *burnout* en todo tipo de trabajos independientemente de las tareas que en él se realicen (Schaufeli y Taris, 2005). Este es el llamado MBI-GS (*Maslach Burnout Inventory-General Survey*) publicado en el año 1996 por Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, siendo un instrumento basado en este original y aplicable a todas las ocupaciones y trabajos (Salanova y Llorens, 2008).

Igualmente, a pesar de la variedad de modelos o la proliferación de instrumentos de medida del *burnout*, los teóricos coinciden en cuatro aspectos básicos sobre el fenómeno: (a) se produce en el medio ocupacional o pre ocupacional, (b) está asociado a la calidad de las interacciones que ahí se producen, (c) tiene relación con el desgaste profesional al apoyar a los clientes, pacientes o alumnos y (d) los profesionales más afectados son los que laboran en las áreas de salud y educación (El Sahili, 2015).

Con el propósito de ofrecer una revisión teórica del constructo y exponer su delimitación dentro del contexto académico, Caballero, Bresó y Gutiérrez (2015) mencionan que el *burnout* se caracteriza por presentar únicamente consecuencias negativas en los individuos, a la vez que puede propiciar o verse magnificado por trastornos del estado de ánimo o de ansiedad. No obstante, hay autores y posturas que intentan equipararlo o vincularlo con ciertos trastornos como la ansiedad y la depresión, o bien separarlo como un trastorno psicopatológico independiente. En este sentido, ya que no constituye una entidad psiquiátrica definida, se le adjudica el término de síndrome de *burnout*, puesto que éste incluye una serie de síntomas físicos, cognitivos y emocionales interrelacionados (Caballero, Bresó y Gutiérrez, 2015).

A nivel etiológico, igualmente, existe una clara diferenciación entre el *burnout* y los trastornos mencionados previamente. Los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo provienen de una alteración o déficit a nivel neurológico, mientras que el *burnout* surge a raíz del efecto que causa el contexto, ya sea en el ámbito laboral, organizacional o académico (Caballero, Bresó y Gutiérrez, 2015).

En cuanto a la discriminación del síndrome de *burnout* de otros conceptos, El Sahili (2015) explica sus diferencias:

- Entre estrés y *burnout*: el burnout es un efecto a largo plazo del estrés crónico y se da en trabajos que presentan un contacto personal agudo, donde el apoyo del profesional se vuelve imprescindible, donde el desafío es mantener una buena relación en donde exista acatamiento de las reglas que establece; esto implica un gasto importante de voluntad, atención constante y energía de reserva para responder a las demandas, tanto de estímulos internos como externos. Por lo tanto, éste es la consecuencia del estrés, pero en periodos prolongados de tiempo; lo que genera es un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y descaro hacia los destinatarios de los esfuerzos; así como sentimientos de incompetencia, deterioro de la propia valía y actitudes de rechazo hacia el trabajo, que a la vez pueden estar acompañados de diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima.
- Entre depresión y *burnout*: para algunos autores el *burnout* es una forma de depresión por agotamiento, mientras que para otros (como Freudenberg), la segunda es una consecuencia del primero, al que ve como un concepto más amplio. No obstante, si bien ambos cuadros tienen semejanzas importantes –y además podrían presentar comorbilidad– el burnout tarda más tiempo en gestarse y puede ser reversible en sus primeras etapas, mientras que la depresión suele ser constante y alimentada por situaciones extralaborales. A su vez, Schaufeli y Enzmann (1998; citado en El Sahili, 2015) señalan que la depresión es un aspecto negativo del *burnout* y no a la inversa; dicho de otra manera, aquélla tiene causas más amplias y complejas, pero sus consecuencias sólo llevan a la enfermedad depresiva; el origen del síndrome es muy concreto, pues proviene de los desajustes laborales, aunque sus consecuencias repercuten en más personas.
- Entre insatisfacción laboral y *burnout*: la insatisfacción laboral puede ser producto de fenómenos periódicos en el lugar en que se desempeña un empleado, relacionados con circunstancias momentáneas, por un cambio de actividad o a causa de una expectativa no cumplida en la organización, pero no toda la gente con sentimientos de insatisfacción hacia su trabajo presenta dicho síndrome, que como se ha mencionado, es producto de un cuadro de estrés crónico.
- Entre aburrimiento laboral (*boreout*) y *burnout*: el *burnout* es fruto de repetidas presiones emocionales y de la desilusión erosionante sobre el desempeño laboral,

mientras que el sentimiento de tedio en el trabajo puede ser el resultado de características personales que no encajan con la labor realizada o por la ejecución de aquélla que sea monótona o incluso estresante. El aburrimiento laboral se relaciona sólo con el agotamiento emocional, que como ya se ha visto, es una de las dimensiones del *burnout*, pero no representa al síndrome completo y no siempre conduce a malas actitudes con los receptores de los esfuerzos ni a un sentimiento de ser ineficaz en el trabajo.

Actualmente, existe cierto consenso general sobre las causas del síndrome de burnout, la mayoría de los investigadores establecen el motivo de su propagación al descenso notable en las condiciones de trabajo, mismo que se ha presentado durante los últimos cuatro decenios (El Sahili, 2015). Aunque para Maslach y Leiter (1979) las características individuales del empleado influyen muy poco en la generación del *burnout*, se han identificado con el transcurrir del tiempo algunas características de la personalidad (en conjunto con el estrés laboral), que llevan a este síndrome. Dentro de estas características se encuentran aquellos empleados que exhiben locus de control externo y pobre autoeficacia; también las personas dependientes, con niveles altos de neuroticismo, baja defensa ante el estrés, mucha autoexigencia para la actividad laboral, alta sensibilidad emocional y adicción al trabajo.

En esta misma línea, Gil-Monte y Peiró (1999) reseñan tres modelos explicativos para las causas del síndrome de burnout: (a) el 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. Este modelo señala que las 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, (b) el modelo de intercambio social, el cual sostiene que el *burnout* 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, y finalmente (c) el modelo organizacional, el cual enfatiza la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse.

La más reciente fase de desarrollo teórico y empírico con respecto al *burnout*, y que es la que compete a esta investigación, es aquella que extiende el rango de personas capaces de ser afectadas por el mismo, y que incluye a estudiantes universitarios. Pines, Aronson y Kufry (1981) proponen un modelo unidimensional del *burnout*, el cual está compuesto exclusivamente por un estado de agotamiento emocional, similar al definido por Maslach en 1976. La consideración más importante de los autores del modelo unidimensional es que el síndrome de *burnout* puede ser experimentado por cualquier persona, inclusive por las que no trabajan. Si bien el modelo unidimensional posee un cuerpo de investigaciones empíricas menor en comparación al modelo triádico de Maslach, el mayor aporte del mismo fue la

generación de una serie de revisiones empíricas sobre el *burnout*, hallándose así que buena parte de su prevalencia en estudiantes viene explicada por el agotamiento emocional (Barraza, 2008) y lo que derivó en la adaptación del MBI en su versión para estudiantes: el Inventario de *Burnout* de Maslach para Estudiantes (MBI-SS). En ese sentido, se puede decir que las dos grandes tradiciones en el estudio del *burnout* convergen en enfatizar como elemento constitutivo un sentimiento de agotamiento emocional. (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002; Caballero, Hederich y Palacio, 2009).

Sin embargo, la ampliación del estudio del *burnout* en el ámbito académico también se vio condicionada por la tradición clínica del fenómeno. Así, se encuentra una primera vertiente u ola de investigaciones en este ámbito, pero limitadas a estudiantes de medicina o enfermería, y una segunda vertiente donde se postula que el *burnout* puede darse en cualquier nivel académico (Caballero et al., 2009). Al respecto, Bresó (2008) añade que si bien los estudiantes no desempeñan un trabajo legal ni remunerado económicamente, están inmersos dentro de un sistema educativo donde son recompensados directa o indirectamente por su institución.

En cuanto al contexto académico, los modelos explicativos mantienen sus posturas, haciendo las salvedades y consideraciones correspondientes por el cambio de ámbito donde se desarrolla el síndrome. Con el fin de ofrecer una definición acorde a estos hallazgos, Rosales y Rosales (2013) lo definen como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés en el ámbito académico, compuesto por tres dimensiones: (a) Agotamiento Emocional, entendido como una disminución y pérdida de recursos cognitivos y afectivos en individuos sometidos a un trabajo exigente, (b) Despersonalización, que consiste en el desarrollo de insensibilidad y carencia de empatía por el otro y (c) Falta de Realización Personal, la cual alude a una tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, junto con sensaciones de insatisfacción profesional.

Caballero, Bresó y Gutiérrez (2015) exponen que el buen desempeño académico constituye una meta común a los estudiantes, en cualquier nivel académico, y que su obtención viene determinada por una variedad de factores tanto familiares, personales, contextuales y motivacionales. Sin embargo, un dato interesante expuesto por los autores es que no queda claro si el bajo desempeño académico constituye un predictor del *burnout*, mas solo se ha evidenciado la relación entre estos.

Por otro lado, se hace alusión a tres grupos de variables predictoras asociadas a la ocurrencia del *burnout*: (a) factores organizacionales, (b) factores sociales, y (c) factores del individuo, pero es importante destacar que el primer grupo de variables ha sido traslapado desde los hallazgos en el ámbito laboral. 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, los recursos que se ofrecen y de los que se priva al estudiante dentro del contexto educacional, en los factores sociales se evalúa la calidad de los vínculos que es capaz de establecer el individuo y cómo estos funcionan como facilitadores u obstaculizadores en el quehacer de la vida académica (profesores, amistades, compañeros de clases) y en relación a las características individuales, se pueden mencionar las características de personalidad, las estrategias de estudio, los mecanismos de afrontamiento e inteligencia, entre otras (Caballero, Bresó y Gutiérrez, 2015). A su vez, Caballero, Hederich y Palacio (2009) postulan: (a) falta de apoyo de los profesores, (b) inadecuada distribución de carga horaria, (c) no contar con un centro estudiantil, (d) no contar con ayudas educativas y (e) dificultad elevada de los contenidos de estudio.

El aumento de las investigaciones en torno al *burnout*, tanto en contextos ocupacionales como en contextos pre ocupacionales obedece, en parte, a la una necesidad social orientada a mejorar la salud y la calidad de vida de las personas tal y como apuntan legislaciones vigentes de varios países, entre esos, España. Es por ello que su estudio se convirtió, con el paso del tiempo, en una necesidad, para así afinar métodos de diagnóstico y ofrecer fundamentación para intervenciones (Salanova y Llorens, 2008).

Desde las metodologías de evaluación de riesgos psicosociales se propone que no basta con la evaluación y valoración de los peligros y daños psicosociales, sino que los resultados de su evaluación deberían posibilitar la posterior intervención. Estas intervenciones, típicamente, irán orientadas a cambios en el ambiente de trabajo o estudio (por ejemplo, reducción de demandas laborales/estudiantiles y aumento de recursos laborales/estudiantiles) o cambios en la persona (por ejemplo, aumento de recursos personales mediante acciones formativas), y en la interacción persona-trabajo/estudio (por ejemplo, reducción de demandas y/o aumento de recursos laborales/estudiantiles, y aumento de recursos personales) (Salanova y Llorens, 2008).

De esta manera, las estrategias de intervención pueden aplicarse desde un nivel más individual/personal, a un nivel organizacional o a una combinación de ambas, y se pueden programar a corto, medio y largo plazo. La intervención puede plantearse teniendo en cuenta tanto el foco o nivel de aplicación como los objetivos que se proponen. En función del foco de intervención, las estrategias pueden ser individuales u organizacionales, En función de los objetivos de la intervención se diferencia generalmente entre intervención primaria, secundaria y terciaria (Salanova y Llorens, 2008).

Figura 1.

Principales estrategias de intervención psicosocial.

OBJETIVO / FOCO	ESTRATEGIAS INDIVIDUALES	ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES
DIAGNÓSTICO	- Auto-diagnóstico	- Auditoría de salud psicosocial
PREVENCIÓN PRIMARIA	- Gestión del tiempo - Entrenamiento en habilidades sociales - Equilibrio trabajo-vida privada	- Mejora del contenido del puesto - Horarios de trabajo - Desarrollo directivo
PREVENCIÓN SECUNDARIA	- Grupos de mejora - Coaching and consulting	- Programas de acogida a nuevos empleados - Desarrollo organizacional
PREVENCIÓN Terciaria/ TRATAMIENTO	- Asesoramiento - Psicoterapia	- Institucionalización de servicios

Nota. Tomado de Salanova, M., y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.

En la Figura 1 se mencionan algunas estrategias de intervención psicosocial. Aunque se describen separadamente, las estrategias de intervención se suelen implementar combinadas para hacerlas más efectivas y en muchas ocasiones se puede actuar paralelamente en varios niveles y con diferentes objetivos. La combinación de estos dos ejes (tipo de prevención - foco de actuación) da lugar a los diferentes tipos de prevención e intervención. Además, el proceso de diagnóstico puede considerarse intervención ya que la detección de los posibles riesgos y su posterior análisis ponen en evidencia un posible panorama de actuación. De ahí la importancia de suministrar el feedback de los resultados a los trabajadores que participan en el proceso de evaluación, y también tener un grupo control no intervenido (Salanova y Llorens, 2008).

Marcó y Ramos (2010) realizaron una revisión teórica sobre el *burnout*, y especificaron que no existen diferencias significativas en la probabilidad de manifestar el *burnout* en función del sexo, si bien los resultados de las investigaciones empíricas presentan hallazgos contradictorios. Sin embargo, Rosales (2012) empleó una muestra de 70 estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín (35 hombres y 35 mujeres), y los principales hallazgos de su estudio evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al *burnout* en ambos sexos, siendo las estudiantes de sexo femenino quienes más lo reportaban (Rosales, 2012).

Por otro lado, Mundo (2014) se propuso a evaluar la relación entre el estrés académico y el *burnout* académico en una muestra de 377 estudiantes de pregrado de la Universidad Rafael Urdaneta. El autor encontró que la relación entre estrés académico y *burnout* académico fue directa y positiva ($r = 0.556$; $p < 0.05$), y 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 ($X = 44.63$; $Sd = 14.87$). A pesar de que el papel del sexo no queda totalmente esclarecido tanto en las investigaciones como en la literatura, en el presente proyecto de investigación se partirá de las evidencias antes mencionadas para sustentar la hipótesis planteada sobre la diferencia en ambos sexos en relación al *burnout* académico.

Caballero, Abello y Palacio (2006) investigaron la relación entre *burnout*, compromiso y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. El objetivo del trabajo presenta la interacción de los puntos comunes entre el *burnout* en términos laborales y el *burnout* académico que compete al presente proyecto. Los investigadores tomaron una muestra de 202 jóvenes de ambos sexos (46 hombres y 156 mujeres), estudiantes de segundo a décimo semestre del turno nocturno del pregrado de psicología, en una universidad privada de Colombia. Se utilizó el Inventario *Burnout* Académico (MBI-SS) y la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002). No se encontraron diferencias entre los niveles de agotamiento emocional ($t = -0.739$; $p < 0.461$), tampoco se encontraron de cinismo ($t = 1.627$; $p < 0.105$). La falta de diferencias en estas áreas sugieren que la variable trabajo per se no resulta determinante para el *burnout* académico, y suma evidencia para la debida diferenciación del *burnout* académico del *burnout* entendido como fenómeno propio de ámbitos laborales, debate ya explorado a inicios del presente apartado.

Martínez y Marques (2005) realizaron una investigación con una muestra de 1988 estudiantes de pregrado, de los cuales el 31.2% eran españoles y el 68.8% eran portugueses. El 23% de la muestra general eran hombres y el 77% mujeres, siendo su edad media de 22.57 años con un rango entre 18 y 65. Los autores pretendían investigar la relación entre las dimensiones del *burnout* (entendidas desde el modelo de Maslach) y tres variables académicas: desempeño académico, expectativas de éxito y tendencia al abandono. Los autores encontraron una correlación significativa entre el Agotamiento Emocional y la tendencia al abandono ($r = 0.13$, $p < 0.01$), entre el Agotamiento Emocional y el desempeño académico ($r = -0.14$, $p < 0.01$), entre el Agotamiento Emocional y las expectativas de éxito ($r = -0.24$, $p < 0.01$) entre la Despersonalización y desempeño académico ($r = -0.16$, $p < 0.01$), entre la Despersonalización y expectativa de éxito ($r = -0.28$, $p < 0.01$) y entre la Despersonalización y la tendencia al abandono ($r = 0.23$, $p < 0.01$). A modo global, estos resultados ponen de manifiesto que un aumento significativo en los niveles de *burnout* experimentados por el estudiante derivarán en el decremento de su funcionamiento académico general (Martínez y Marques, 2005).

Rasgos de personalidad

La personalidad es, probablemente, uno de los constructos más complejos de la psicología. Esta complejidad viene dada ya que con este término se busca englobar una serie de características comportamentales y modos de funcionamiento de los individuos, tanto actuales como pasados y futuros. Pervin (1996/1998) define la personalidad como:

“Una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (genes) como la experiencia (aprendizaje). Además, la personalidad engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos, así como construcciones del presente y anticipaciones (expectativas) del futuro” (p. 444).

De esta definición se desprenden cinco aspectos que son comunes a todas las teorías de personalidad, indistintamente de su enfoque: (a) la estructura de personalidad, que se refiere a las unidades básicas y constitutivas de ésta, (b) el proceso o dinámica, entendida como el aspecto motivacional de la personalidad, (c) los determinantes de la personalidad, los cuales pueden ser biológicos (hereditarios) o ambientales (aprendizajes y contextos socioculturales), (d) el desarrollo de la personalidad, donde se explican y establecen pautas de cambio de la personalidad en función de los hitos madurativos de los individuos y (e) la patología de personalidad, entendida como las prescripciones teóricas de funcionamiento anormal o inadaptado (Pervin, 1978).

El concepto de estructura de la personalidad se refiere a los aspectos estables y permanentes de la personalidad, son los bloques de construcción de la teoría de la personalidad. Para describir la estructura de personalidad, resulta de gran importancia hacer alusión al concepto de rasgo, el cual Pervin (1978) define como tendencias reactivas generales y características conductuales relativamente permanentes de los seres humanos. Estos rasgos, a su vez, son dimensiones continuas, esto quiere decir que los rasgos exhiben sus características con mayor o menor medida de una persona a otra, según la configuración total de su personalidad (Pervin y Cervone, 2008).

Los rasgos constituyen unidades de análisis pequeñas y menos generales que los tipos. Se conciben como dimensiones conductuales bipolares sobre las que aparecen con cierta estabilidad situados los individuos y sobre las que difieren unos de otros. Frente a las psicologías de tipos, las de rasgos asumen dos postulados básicos: (a) destacan la continuidad de las semejanzas y de las diferencias entre las personas, no su pertenencia a grupos caracterológicos cerrados, y (b) atribuyen las semejanzas, diferencias y constancias conductuales a una pluralidad de rasgos independientes entre sí. Aunque consideran que algunos rasgos estén genética o constitucionalmente determinados en mayor o menor medida,

su énfasis recae en las conductas mismas, en los patrones conductuales, y no en la correspondencia entre constitución y tipo de conducta (Pervin, 1978).

La psicología de rasgos supone alguna constancia en la conducta de las personas, pero en ningún modo su inmutabilidad. Ciertas teorías de rasgos conciben a éstos como disposiciones internas, intrapsíquicas, dinámicas, con energía propia capaz de determinar el curso de la acción. Otra unidad de análisis de importancia para entender la estructura de personalidad, relacionada con la noción de rasgo, es el tipo, el cual se refiere a la agrupación de varios rasgos diferentes. La noción clave asociada con este concepto es que los tipos alternativos son considerados categorías cualitativamente distintas. Por último, además de las unidades de análisis, muchos teóricos introducen la noción de jerarquía para postular que las estructuras de personalidad se encuentran jerárquicamente organizadas. Esto quiere decir que describen características de personalidad –rasgos o tipos, por ejemplo– que organizan tendencias conductuales más delimitadas y de menor tamaño (Pervin y Cervone, 2008).

Buena parte de la controversia mantenida a lo largo de los años acerca de los rasgos y tipos de personalidad ha estado dominada por el dilema de si la conducta humana está determinada por disposiciones intrapsíquicas permanentes, denominadas rasgos, y en ese caso a de mostrarse ampliamente estable, consistente y generalizada a través del tiempo y de las situaciones; o bien está regida por condiciones estímulares cambiantes, situacionalmente determinadas, y en tal caso se manifestara altamente discriminada y específica de la situación, no generalizada o coherente (Pervin y Cervone, 2008),

Ahora bien, esta relativa regularidad o constancia conductual puede ser de varios tipos. Una es la que se da –o puede darse– a lo largo del tiempo, en momentos diferentes, aunque quizá en situaciones idénticas o parecidas. Al fenómeno de esta constancia a través del tiempo, de intervalos temporales más o menos dilatados, sin entrar en consideración de la semejanza o desemejanza de las situaciones, propongo conceptualizar lo como estabilidad temporal. Otra es la que podría darse a través de situaciones diferentes, dejando fuera de consideración ahora la longitud mayor o menor del intervalo de tiempo transcurrido. Para este hecho se reserva el término de consistencia transituacional (Pervin y Cervone, 2008).

El concepto de dinámica o proceso de personalidad se refiere a las reacciones psicológicas con cambios dinámicos: es decir, modificables en períodos relativamente cortos de tiempo. De la misma forma como en el estudio de la estructura de la personalidad, en el referido a los procesos de la misma, los diferentes teóricos utilizan distintas unidades de análisis (Pervin, 1978).

En este sentido, los teóricos de la personalidad enfatizan diferentes procesos motivacionales para teorizar en torno a la dinámica de personalidad. Algunos de estos procesos motivacionales incluyen: (a) motivaciones biológicas básicas, (b) la premonición

hacia los acontecimientos en el futuro para la motivación humana sobre los impulsos biológicos experimentados en el presente, (c) el pensamiento consciente, (d) el pensamiento o impulsos inconscientes, y (e) el deseo por alcanzar la autorrealización y mejorarse a uno mismo (Pervin y Cervone, 2008).

Los teóricos de la personalidad también se esfuerzan por entender cómo la persona llegó a ser lo que es, es decir, cómo se desarrolló de su personalidad, y qué agentes determinantes (ambientales o genéticos) influyeron en ello. En el estudio de las diferencias individuales, una división clásica de posibles causas separa lo innato de lo adquirido. Así, es importante distinguir entre los conceptos de: (a) desarrollo, el cual implica un proceso constante de complejización de funciones producto del crecimiento y la experiencia, (b) maduración, el cual implica el cambio progresivo producto de la evolución del sistema biológico, y (c) aprendizaje, el cual se refiere al proceso de adquisición de conductas, información y capacidades a través de la experiencia (Pervin, 1978).

En distintos momentos de la historia, la investigación psicológica ha acostumbrado destacar ya sea lo innato, o a lo adquirido como factores causales. A mediados del siglo XX, los teóricos se enfocaron fuertemente en las causas ambientales del comportamiento y dedicaron relativamente poca atención a las influencias genéticas, pero desde década de los setenta, los investigadores comenzaron a realizar estudios sistemáticos sobre la similitud en la personalidad de los hermanos gemelos. En las últimas décadas, los investigadores han comenzado a identificar la interacción entre los factores genéticos y los ambientales y han reconocido que lo innato y lo adquirido no son influencias separadas, sino que interactúan de manera dinámica. Esto es, las experiencias ambientales activan mecanismos genéticos, de modo que ciertos tipos de experiencias pueden alterar la biología del organismo. Los factores biológicos y ambientales no son fuerzas antagónicas, sino factores interactuando en el desarrollo de las personas, por lo regular de manera complementaria (Pervin y Cervone, 2008).

Una cualidad específica de la personalidad que se cree tiene una base biológica es el temperamento, un término relacionado a las tendencias emocionales y conductuales basadas en lo biológico; las cuales son evidentes en la infancia temprana. Por su parte, algunos determinantes ambientales hacen a las personas similares entre sí, al mismo tiempo que otras contribuyen a las diferencias individuales y a la unicidad individual. La cultura, la clase social, la familia y los compañeros, se incluyen entre algunos de los determinantes cuya importancia ha sido probada en el estudio del desarrollo de la personalidad (Pervin, 2008).

Por último, a los teóricos de la personalidad también les interesa la descripción, explicación y prescripción en relación a un funcionamiento psicológico problemático. Una explicación del funcionamiento “normal” y “patológico” del funcionamiento o adaptada o mal adaptado y comprender por qué la gente cambia o no cambia son parte fundamental de una

teoría global de la personalidad (Pervin, 1978). Si bien para efectos de la presente investigación no compete una explicación exhaustiva sobre los trastornos de personalidad, es importante señalar que de acuerdo al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2014) señala que éstos se caracterizan por presentar un patrón problemático y estable en el tiempo, desde antes de los dieciocho años, en cuatro áreas de funcionamiento: (a) cognición, (b) emoción, (c) relaciones interpersonales, y (d) control de los impulsos.

A su vez, se proponen cuatro entidades diagnósticas o *clusters* para agrupar los trastornos de personalidad: (a) el Grupo A, el cual incluye el trastorno de personalidad paranoide, el trastorno de personalidad esquizoide y el trastorno de personalidad esquizotípico, (b) el Grupo B, el cual incluye el trastorno de personalidad límite, el trastorno de personalidad histriónico, el trastorno de personalidad narcisista y el trastorno de personalidad antisocial, (c) el Grupo C, el cual incluye el trastorno de personalidad obsesivo-compulsivo, el trastorno de personalidad dependiente y el trastorno de personalidad evitativa, y por último (d) se incluye una categoría auxiliar de trastornos de personalidad, que se reserva para casos donde se evidencia un patrón disfuncional en esta área pero que no cumple con los criterios de los trastornos antes mencionados, la cual contiene el cambio de personalidad debido a afección médica, otro trastorno de personalidad especificado y el trastorno de personalidad no especificado (APA, 2014).

Pervin y Cervone (2008) describen tres tradiciones de investigación y teorización dentro de la psicología de la personalidad, cada una determinada por sus concepciones antropológicas del hombre, paradigmas metateóricos y métodos de investigación: (a) el enfoque clínico, el cual se centra en la comprensión de cada individuo de estudio, para así extraer conclusiones sobre el funcionamiento humano, en general, y el funcionamiento de cada persona, en particular, (b) el enfoque experimental, el cual emplea la metodología de laboratorio, y que le otorga especial importancia a los determinantes ambientales en la formación de la personalidad, y (c) el enfoque correlacional o psicométrico, el cual centra su interés en el estudio de la personalidad a través de herramientas estadísticas de medición (inventarios) y se interesa en cuantificar las características diferenciales de las personas.

Es importante destacar que, si bien cada una de estas tres tradiciones presenta diferencias sustanciales, cada una considera los conceptos de estructura, dinámica, determinantes, desarrollo y patología de la personalidad, aunque les asignan importancia y connotaciones distintas (Pervin, 1978).

El enfoque clínico implica el estudio sistemático, en profundidad, de los individuos. Charcot (1825-1893) comenzó el estudio de pacientes, a clasificar sus síntomas y a tratarlos, en gran parte mediante el uso de la hipnosis. Pierre Janet (1859-1947), que sucedió a Charcot, intentó sistematizar las observaciones clínicas de la histeria y relacionarlas con conceptos psicológico mediante el uso de la hipnosis. Janet llegó a pensar que existe una división de la

conciencia en la histeria; es decir, sus observaciones clínicas le llevaron a postular la existencia de la histeria de dos o más corrientes de funcionamiento mental separadas entre sí y no unidas, como sería el caso en el funcionamiento normal. Era como si el individuo pudiera tener ideas fijas disociadas entre sí. Debido a esta disociación, el conocimiento consciente y el control de las ideas fijas no era posible y la existencia de estas partes disociadas o separadas de la consciencia era la que producía los síntomas de la histeria (Pervin, 1978).

Un alumno de Charcot que tuvo gran importancia fue Sigmund Freud (1856-1939). Su énfasis en los procesos inconscientes, en la importancia de los instintos sexuales y agresivos, la experiencia temprana en la formación de la personalidad, y el papel de la ansiedad y los mecanismos de defensa en la formación de la neurosis, son elementos básicos de su teoría. Sus términos para las partes constitutivas de la personalidad son el Ello, Yo y Superyó (Pervin, 1978).

En esencia, el psicoanálisis como método clínico de investigación trata sobre los deseos y miedos que las personas tienen, sus recuerdos del pasado y el sentido que dan a éstos en relación con su funcionamiento actual, recuerdos de sus relaciones en la infancia y cómo éstos tiñen sus relaciones en el presente, sus luchas para afrontar sentimientos dolorosos como ansiedad y vergüenza, y su resistencia a compartir muchos pensamientos y sentimientos con otros, incluidos a veces ellos mismos. Primitivos discípulos de Freud, como Adler y Jung, rompieron con él y fundaron sus propias escuelas de análisis basadas en sus propias observaciones y teorías (Pervin, 1978).

Otro teórico representativo de este enfoque es Carl Rogers (1902-1987). Rogers hizo hincapié en la tendencia del organismo hacia el crecimiento y la autorrealización, y para él, el centro de interés estaba en el Yo, en las formas en que el individuo lo percibe y experimenta. Rogers afirmaba que no comenzó su trabajo con el concepto del Yo. En realidad, al principio pensaba que era un término vago, carente de significado científico, una idea expresada a menudo por otros autores. Sin embargo, a medida que escuchaba a los clientes expresar sus problemas, encontró que hablaban desde el punto de vista del Yo. Así, el Yo se convirtió en el foco de investigación y en el centro de su descripción de la personalidad. Rogers, al intentar comprender la conducta humana, siempre comenzaba con observaciones clínicas. Así, en su práctica como terapeuta hacía hincapié en los subjetivo, dejándose asimismo entrar lo más posible en el mundo del paciente. Sin embargo, en su funcionamiento como investigador interesado en el proceso de psicoterapia y en el cómo cambian las personas, acentuaba la objetividad y lo que él describía como los métodos elegantes de la ciencia (Pervin, 1978).

De esta manera, el método clínico proporciona la oportunidad de observar gran variedad de fenómenos y el funcionamiento de la persona como un todo. A su favor, además, es capaz de generar nuevas observaciones y una profusión de hipótesis. Sin embargo, en su detrimento, el método clínico hace a menudo difícil que otros confirmen las observaciones o

que se formulen hipótesis específicas que se puedan verificar en condiciones empíricas más rigurosas (Pervin, 1978).

En el enfoque experimental, el investigador se encuentra en la posibilidad de manipular las variables de estudio en un ambiente controlado de laboratorio, donde es posible establecer relaciones de causalidad entre dichas variables. En este sentido, la premisa general de este enfoque es que para conocer las características de los individuos, es preciso conocer las condiciones de estimulación a las que se encuentran expuestos. Igualmente, se pueden describir dos perspectivas teóricas arropadas bajo este enfoque: (a) la perspectiva conductista, encargado de estudiar procesos generales de los organismos (personas y animales) tales como aprendizaje, motivación y sensopercepción, y (b) la perspectiva cognitiva, la cual se basa en la hipótesis del procesamiento de información, se encarga de estudiar los procesos mentales de orden superior tales como atención, memoria, lenguaje y pensamiento (Pervin, 1978).

Otro desarrollo importante a partir del conductismo de Watson fue el del condicionamiento operante de Skinner (1904-1990). El énfasis de Skinner en el moldeamiento de respuestas observables por medio de diversos programas de reforzamiento tuvo repercusiones particularmente poderosas en el campo de la psicología clínica durante las décadas de los cincuenta y los sesenta. La interpretación de que la conducta anormal se debía a aprendizaje no adaptativo, y la aplicación de principios de condicionamiento operante a la modificación de conductas, enfoque de tratamiento conocido como modificación de conducta, fue una fuerza poderosa durante esta época (Pervin, 1978).

Los psicólogos que pertenecen a los enfoques cognitivos de la personalidad, sin embargo, se apartan radicalmente de los principios y procedimientos subrayados por los primeros psicólogos experimentales del aprendizaje, como Watson y Skinner. Hacen hincapié en el estudio de sujetos humanos más que de animales, a veces en el ambiente natural más que en el laboratorio. Sin embargo, tienen claros nexos con la psicología experimental y en el uso de la investigación sistemática para establecer principios generales de funcionamiento de la personalidad. Aunque aceptan la utilización de material clínico para sugerir hipótesis que se pueden investigar, rechazan el enfoque clínico como base fundamental para la ciencia de la personalidad. Y aunque aceptan el uso del autoinforme en algunas investigaciones, rechazan el que se insista fundamentalmente en los cuestionarios y en el uso de conceptos de personalidad derivados de los enfoques correlacionales, como el análisis factorial (Pervin, 1978).

Típicamente, el enfoque correlacional implica el uso de medidas estadísticas para establecer la asociación, o correlación, entre conjuntos de medidas en las que se ha encontrado que los individuos difieren. En otras palabras, el enfoque correlacional hace hincapié en las diferencias individuales y en el esfuerzo por establecer relaciones entre ellas, en distintos aspectos de la personalidad (Pervin, 1978).

Sir Francis Galton (1822-1911), primo lejano de Darwin, estaba influido por los descubrimientos de éste y su teoría de la evolución. Así, se dispuso a estudiar las diferencias entre seres humanos y si ésta se debía a la herencia. Al esbozar parte de la historia del trabajo de Galton, es importante recordar su énfasis en tres aspectos: diferencias individuales, medida y herencia. Además, es digno de mención su énfasis en el uso de test, evaluaciones y cuestionarios, así como la utilización de gran cantidad de sujetos (Pervin, 1978).

Su trabajo inicial fue sobre la cuestión de si la genialidad y la eminencia tienden a aparecer en la misma familia. Para establecer relaciones entre los datos, desarrolló la idea del coeficiente de correlación o medida cuantitativa de la asociación entre dos conjuntos de datos. En este aspecto, su trabajo fue desarrollado después por su discípulo, Karl Pearson, y dio lugar al procedimiento estadístico conocido hoy como correlación de Pearson producto-momento (Pervin, 1978).

El trabajo de Galton sobre la medición de capacidades mentales lo continuó otro psicólogo británico, Carl Spearman (1863-1945). Spearman se propuso determinar si existía algo que se pudiera llamar inteligencia general o si las diferencias individuales en inteligencia se debían a diferencias en capacidades múltiples, independientes y separadas. Su respuesta a la pregunta referente a la inteligencia fue que existe una inteligencia general o Factor G. En este trabajo, también nació el procedimiento estadístico conocido como análisis factorial, por medio del cual se encuentran aspectos comunes, llamados factores, en una gran masa de datos. Desde la década de 1940, esta combinación del análisis factorial, determinados tipos de datos (calificaciones y cuestionarios), y un concepto (rasgo) se han combinado para ejercer una poderosa influencia sobre todo el campo de la personalidad (Pervin, 1978).

Otro hito importante fueron los intentos de Raymond B. Cattell (1905) de desarrollar una taxonomía útil de rasgos de personalidad. Cattell creía que era necesario desarrollar una clasificación de unidades básicas de personalidad comparable a la tabla periódica de elementos químicos. Los elementos de personalidad debían ser rasgos o conductas que típicamente covarían, o aumentarían y disminuirían juntos. En otras palabras, los rasgos se referían a conductas que estaban correlacionadas entre sí. Lo que Cattell hizo fue desarrollar una lista de términos de personalidad, sobre todo rasgos de personalidad, encontrados en el uso común y en las publicaciones profesionales, derivando así en su modelo de los 16 factores de personalidad (Pervin y Cervone, 2008).

Otro psicólogo británico, Hans J. Eysenck (1916), continuó de igual modo el enfoque correlacional de la personalidad a partir del análisis factorial de las respuestas a ítems de cuestionarios. Ésta investigación llevó a Eysenck a distinguir tres macro dimensiones o rasgos básicos de personalidad: (a) Introversión-Extraversión, (b) Neuroticismo (estable-inestable), y (c) Psicoticismo (insensibles-sensible), y a desarrollar cuestionarios para medir diferencias individuales en dichas dimensiones (Pervin y Cervone, 2008).

Tabla 1.

Ventajas y limitaciones de los enfoques en el estudio de la personalidad.

Posibles ventajas	Posibles limitaciones
<i>Investigación clínica y estudios de casos</i>	<i>Investigación clínica y estudios de casos</i>
• Evita la artificialidad de laboratorio. • Estudia toda la complejidad de las relaciones entre persona y ambiente. • Conduce al estudio en profundidad de las relaciones entre personas y ambiente.	• Produce observaciones no sistemáticas. • Fomenta la interpretación subjetiva de los datos. • Relaciones complejas entre variables.
<i>Investigación correlacional</i>	<i>Investigación correlacional</i>
• Estudia un margen amplio de variables. • Estudia relaciones entre muchas variables.	• Establece relaciones asociativas más que causales. • Problemas de confiabilidad y validez de los cuestionarios de auto informe.
<i>Investigación experimental</i>	<i>Investigación experimental</i>
• Manipula variables concretas. • Registra objetivamente los datos. • Establece relaciones causa-efecto.	• Excluye fenómenos que no pueden ser estudiados en el laboratorio. • Crea un ambiente artificial que limita la validez externa de los resultados. • Fomenta características de la demanda y efectos debidos a las expectativas del experimentador.

Nota. Adaptada de Pervin, L. (1978). *Personalidad: Teoría, evaluación e investigación*. Barcelona: DDB.

En la Tabla 1 se exponen algunas ventajas y limitaciones de los diferentes modos de abordar el estudio de la personalidad, utilizando como criterios sus métodos de investigación y la calidad del conocimiento derivado de su empleo. Si bien es común emplear más de un enfoque en la práctica, estas tradiciones de investigación se mantienen y tienden a permanecer separadas, estando los defensores de cada tradición igualmente convencidos de que los datos de su enfoque proporcionan las mejores respuestas a las preguntas de interés para el estudio de la personalidad (Pervin, 1978).

Actualmente, entre los defensores del enfoque correlacional, parece haber consenso en apegarse al modelo que postula la existencia de cinco factores o dimensiones básicos de personalidad: el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (Neuroticismo, Extraversión, Responsabilidad, Afabilidad y Apertura a la Experiencia). Esta suscripción a este modelo vendría dada para tratar de solventar el dilema de unidad inherente al enfoque correlacional y a las teorías psicométricas de personalidad, a saber, la cuestión sobre el número de factores existentes (Pervin y Cervone, 2008).

El Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad o *Big Five*, se deriva de una síntesis teórica de un amplio conjunto de teorías psicométricas de la personalidad, e incluyen cinco factores: (a) Extraversión, el cual se refiere a una tendencia de la persona por la sociabilidad, compañía de otros, atrevimiento en situaciones sociales y evitación de la soledad, (b) Neuroticismo, entendido como una tendencia a presentar inestabilidad emocional, ansiedad, preocupación y una percepción sesgada hacia las situaciones negativas, (c) Responsabilidad, entendido como la tendencia del individuo a ser responsable, puntual, confiable, ordenado y escrupuloso, (d) Agradabilidad, el cual refleja tendencias de la persona a ser altruista, considerada, bondadosa, generosa, confiada, servicial y solidaria con otros, y (e) Apertura a la Experiencia, el cual refleja una tendencia a ser original e imaginativo, curioso por el medio externo e interno, a tener interés por ideas nuevas y valores no convencionales (McCrae y Costa, 1999).

Este modelo surge por las investigaciones de Norman (1963) quien, al basarse en los datos encontrados por Cattell y Allport, notó que repetidamente surgían cinco factores con significativos montos de confiabilidad y validez, lo cual era particularmente llamativo puesto que estos estudios incluían una amplia gama de muestras, fuentes de datos e instrumentos. Estos factores posteriormente fueron categorizados por autores como John (1990) y McCrae y Costa (1985/1992) e introducen la noción de “grande” al teorizar sobre éstos, ya que este término hacía referencia a que cada factor incluía un gran número de rasgos más específicos (Pervin, 2008).

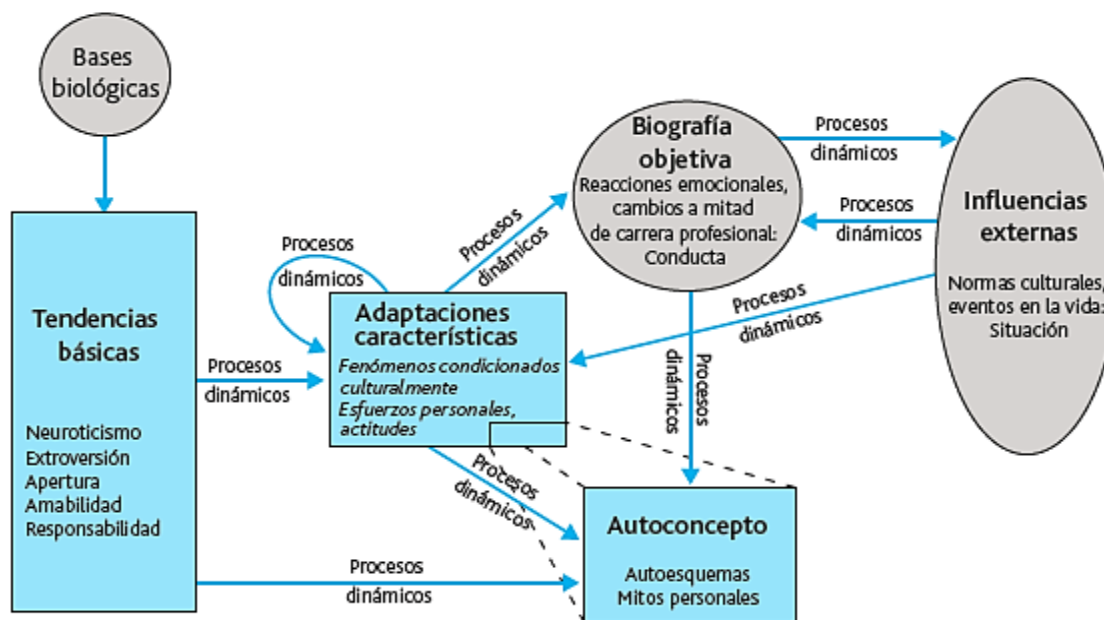
La lógica subyacente al Modelo de los Cinco Grandes se expresa mediante la hipótesis léxico-fundamental, la cual sostiene que las diferencias individuales más importantes en el intercambio humano están codificadas en términos sueltos en cualquier idioma del mundo (Goldberg, 1990). La hipótesis sostiene que con el tiempo, los humanos han encontrado algunas diferencias individuales de particular importancia en sus interacciones y han planteado términos para referirse a ellas fácilmente. Estos términos de rasgos brindan información acerca de las diferencias individuales más importantes para el bienestar del propio individuo, o bien, para su grupo (Pervin y Cervone, 2008).

Si bien se trata de un modelo psicométrico de la personalidad, el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad presenta una serie de supuestos que lo distinguen de las teorías psicométricas tradicionales. Muchos teóricos psicométricos consideran que los rasgos constituyen taxonomías descriptivas de la conducta, sin embargo, dentro del Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad se considera que estos rasgos existen en realidad dentro de los individuos, y que constituyen en éstos una estructura psicológica de mayor o menor relevancia dentro de la vida de los sujetos. A su vez, los rasgos influyen de manera causal en el desarrollo psicológico de los individuos, es decir, son tendencias básicas de predisposición que las personas poseen a nivel universal. Por último, se considera que los rasgos tienen un origen biológico: esto es, las diferencias individuales dentro de cada rasgo de

personalidad del Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad están determinadas por influencias genéticas en las estructuras neurales, y que tal predisposición genética es tan fuerte, que el ambiente tiene poca o nula influencia sobre ésta. Esta diferencia con los modelos psicométricos tradicionales llevó a los autores a postular una teoría que soportara estas consideraciones: la Teoría Pentafactorial (McCrae y Costa, 1999).

Figura 2.

Representación de la Teoría Pentafactorial de personalidad.



Nota. Tomado de Pervin, L., y Cervone, D. (2008). *Personalidad: Teoría e investigación*. (2da ed.). México: Manual Moderno.

En la Figura 2 se expone una representación gráfica de la Teoría Pentafactorial. En los cuadrados se encuentran representados los aspectos centrales, y en las elipses, los aspectos externos. Los rasgos son tomados como una expresión de la biología humana y se cree que las influencias externas no afectan de ningún modo a los rasgos. En este sentido, los rasgos son variables exógenas que afectan dinámicamente tanto el proceso de adaptación del individuo a su entorno como su autoconcepto, y estos a su vez influyen y se ven influidos por la biografía del individuo y el entorno sociocultural donde se desenvuelve (McCrae y Costa, 1999).

La teoría pentafactorial considera que los rasgos son factores causales que influyen el rumbo de vida de todos y cada uno de los individuos. Se cree que los cinco rasgos son la materia prima de la personalidad, y cumple con dos funciones: (a) ser una dimensión de las diferencias individuales que se aplica a las poblaciones, y (b) ser la base causal subyacente de los patrones constantes de pensamientos y sentimientos (McCrae y Costa, 1999).

Las investigaciones en torno a la estabilidad temporal de los Cinco Grandes presenta hallazgos consistentes, incluso a través de etapas de larga duración, las correlaciones entre las medidas de una época a otra permanecen significativas. Esto no quiere decir que no haya cambios significativos de ningún tipo en la personalidad de la gente en general, ni tampoco que ningún individuo (que pudiera diferir de un grupo promedio) cambie. No obstante, sí quiere decir las variables de los rasgos de personalidad captan cualidades personales que son sustancialmente estables, a lo largo de periodos sustanciales de tiempo, y a través de un número sustancial de personas (Pervin y Cervone, 2008).

Una de las fortalezas del Modelo de los Cinco Grandes es que provee a los psicólogos de una herramienta exhaustiva ampliamente aceptada que puede ser empleada para resolver problemas aplicados. Estudios llevados a cabo en diferentes áreas (orientación vocacional, educación, medicina, reclutamiento y selección de personal, etc.) necesitan de medios confiables para la evaluación de las diferencias individuales estables, y las evaluaciones de los Cinco Grandes son una de tales herramientas. Para tal fin se han desarrollado múltiples cuestionarios que miden a los Cinco Grandes. Entre ellos se destaca el Inventario Revisado de la Personalidad NEO (*NEO-Personality Inventory Revised*, NEO-PI-R) y la versión abreviada del inventario bipolar planteado por Goldberg (1992), que mide a los Cinco Grandes usando los adjetivos relacionados con estos rasgos (Pervin y Cervone, 2008).

En cuanto a la relación entre el síndrome de *burnout* y la personalidad, últimamente ha existido un interés creciente por conocer el rol que juegan los rasgos de personalidad para su predicción, puesto que típicamente se consideraban variables asociadas al ámbito organizacional y se dejaban de lado las variables propias al individuo (Krokkinos, 2007, Minner, 2007; Morgan y De Bruin, 2010). Si bien este es un campo incipiente todavía, la literatura señala que, entre los modelos de personalidad empleados para el estudio de esta relación, el Modelo de los Cinco Grandes o *Big Five* presenta mayor cantidad de evidencias (McCrae y Costa, 1999; Morgan y De Bruin, 2010).

McManus, Keeling y Paice (2004) realizaron un estudio longitudinal con estudiantes de medicina a lo largo de su carrera y luego de egresar. 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 cinco 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 el Cuestionario de Enfoques de Trabajo, Lugar de Clima y Estrés, el Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI), un cuestionario de Satisfacción con la Medicina como carrera, y el Cuestionario *Big Five* (BFQ). El análisis de resultados 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 ($r = -0.477, p < 0.001, N = 1645$). 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 Responsabilidad ($r = -0.353, p < 0.001, N = 991$) y Neuroticismo ($r = 0.335, p < 0.001, N = 645$).

En otra investigación, Hochwälder (2006) estuvo interesado en conocer el efecto de las características del ambiente de trabajo y rasgos de personalidad sobre el síndrome de *burnout* en una muestra de 694 enfermeros (82% mujeres y 18% hombres), cuya media de edad era 39 años. Sus resultados mostraron una relación significativa entre Neuroticismo y Agotamiento Emocional ($\beta = 0.24, p < 0.001$), entre Responsabilidad y Falta de Realización Personal ($\beta = 0.14, p < 0.01$), entre Apertura a la Experiencia y Agotamiento Emocional ($\beta = 0.09, p < 0.01$), entre Apertura a la Experiencia y Despersonalización ($\beta = 0.09, p < 0.05$), entre Afabilidad y Agotamiento Emocional ($\beta = -0.10, p < 0.01$), entre Afabilidad y Despersonalización ($\beta = -0.16, p < 0.001$) y entre Afabilidad y Falta de Realización Personal ($\beta = 0.11, p < 0.05$).

Kokkinos (2007) estudió el efecto de los estresores laborales y la personalidad sobre el síndrome de *burnout* en una muestra de 447 maestros de primaria (79.3% mujeres y 20.37% hombres), con edad promedio de 33 años y 11 años promedio de servicio dando clases. Los resultados indicaron una relación alta entre Neuroticismo y Agotamiento Emocional ($\beta = 0.28, p < 0.05$), entre Extraversión y Agotamiento Emocional ($\beta = -0.11, p < 0.05$) y entre Responsabilidad y Agotamiento Emocional ($\beta = 0.09, p < 0.05$). A su vez, encontraron relaciones significativas entre Responsabilidad y Despersonalización ($\beta = -0.24, p < 0.05$), entre Neuroticismo y Despersonalización ($\beta = 0.18, p < 0.05$) y entre Apertura a la Experiencia y Despersonalización ($\beta = -0.12, p < 0.05$). Por último, encontraron relaciones significativas entre Extraversión y Falta de Realización personal ($\beta = 0.19, p < 0.05$), entre Neuroticismo y Falta de Realización Personal ($\beta = -0.13, p < 0.05$), entre Responsabilidad y Falta de Realización Personal ($\beta = 0.29, p < 0.05$) y entre Apertura a la Experiencia y Falta de Realización Personal ($\beta = 0.09, p < 0.05$).

Minner (2007) empleó una muestra de 60 estudiantes de teología con media de edad de 33.9 años (14% mujeres y 86% hombres), para así determinar el efecto de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, apertura al cambio y orientación a las demandas del ministerio sobre el síndrome de *burnout* y una medida de ansiedad. Para tal fin, realizó las medidas correspondientes a personalidad y *burnout* antes de que los estudiantes se graduaran, y

posteriormente realizó una segunda medida de *burnout* un año después. Los resultados indicaron relaciones significativas entre Neuroticismo y Agotamiento Emocional ($\beta = 0.342$, $p < 0.05$) y entre Extraversión y Falta de Realización Personal ($\beta = 0.357$, $p < 0.05$).

Por su parte, Morgan y De Bruin (2010) se propusieron a evaluar el efecto predictor de estos cinco rasgos sobre el *burnout* en estudiantes de pregrado, para evaluar la hipótesis de una relación significativa general de los cinco factores con el *burnout* académico, específicamente, con los factores de Neuroticismo y Extraversión (Schaufeli y Buunk, 2002; Morgan y De Bruin, 2010). Los autores emplearon una muestra de 297 estudiantes de pregrado (65% mujeres y 35% hombres), y encontraron que existe una relación positiva y significativa entre Neuroticismo y Agotamiento Emocional ($\beta = 0.316$, $p < 0.01$), entre Neuroticismo y Cinismo ($\beta = 0.27$, $p < 0.01$), y una relación negativa entre Extraversión y Agotamiento Emocional ($\beta = -0.038$, $p < 0.01$), e igualmente una relación negativa entre Extraversión y Cinismo ($\beta = -0.068$, $p < 0.01$).

Luego, Bakker, Van Der Zee, Lewig y Dollard (2010) examinaron la relación entre los Cinco Grandes y el *burnout* en una muestra de 80 voluntarios cuidadores de pacientes terminales. Su muestra estuvo compuesta por 75 voluntarias mujeres y 5 voluntarios hombres, con una media de edad de 54 años. Sus resultados mostraron relaciones significativas entre Extraversión y Despersonalización ($\beta = -0.20$, $p < 0.05$), entre Extraversión y Falta de Realización Personal ($\beta = 0.35$, $p < 0.01$), entre Afabilidad y Falta de Realización Personal ($\beta = 0.25$, $p < 0.05$), entre Neuroticismo y Agotamiento Emocional ($\beta = 0.36$, $p < 0.01$), entre Neuroticismo y Despersonalización ($\beta = 0.26$, $p < 0.01$) y entre Apertura a la Experiencia y Despersonalización ($\beta = -0.23$, $p < 0.05$).

Estrés académico

El estudio del estrés tiene sus orígenes en la física, durante el siglo XVII. En esa época, el físico inglés Thomas Young definía el estrés como la respuesta intrínseca del objeto propia a su estructura causada por una fuerza concurrente. Desde entonces hubo interés, dentro de la física, en estudiar el estrés aplicado a los objetos, bajo la concepción dada por Young y otros físicos contemporáneos. Años más tarde, la terminología empleada en la física fue traspasada a otras ciencias como la biología y la química (Román y Hernández, 2011).

Durante el siglo XIX se publicaron una serie de investigaciones médicas que buscaban estudiar y teorizar sobre el estrés, y un importante hito durante esta época fue el trabajo del fisiólogo francés Claude Bernard, pues introdujo una consideración clave en lo que sería el estudio del estrés en los años siguientes hasta la actualidad: el concepto de homeóstasis. Así, Bernard señaló su importancia explicando que “la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente” (Román y Hernández, 2011, p. 3).

Luego, a finales del siglo XX, ocurre un cambio abrupto en cuanto al modo de aproximarse al estudio del estrés a nivel teórico, metodológico y paradigmático, pues se empezaron a indagar las características psicosociales de este fenómeno. En este momento se reconoce la importancia del entorno y su relación con el individuo en el estrés, dando origen a los modelos personológicos. Uno de los más importantes es Richard Lazarus. Este investigador incorpora elementos estructurales y funcionales importantes en el concepto del estrés: la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento del individuo (Román y Hernández, 2011).

Así, con la llegada del nuevo siglo y el crecimiento del cuerpo teórico y empírico en torno al estrés que se vino construyendo en años anteriores, se empieza a considerar a éste como un elemento común a la cotidianidad del individuo, que puede darse en cualquier contexto si el entorno influye lo suficiente sobre la persona como para alterar la homeóstasis (Román y Hernández, 2011).

Fontana (1989) ofrece una definición de estrés:

“El estrés es una exigencia a las capacidades de adaptación de la mente y el cuerpo. Si éstas capacidades permiten que la persona controle tal exigencia y disfrute la estimulación implicada, entonces el estrés es bienvenido y provechoso. Si no lo permiten y la exigencia resulta debilitante, entonces el estrés es molesto y estéril” (p. 3).

A su vez, a nivel psicológico se tiende a diferenciar entre estrés positivo, denominado eustrés, y estrés negativo, denominado distrés (Nelson y Cooper, 2005). Un estrés excesivo debido a un estímulo demasiado grande, puede conducir a la angustia; es decir, al distrés. Se rompe la armonía entre el cuerpo y la mente, lo que impide responder de forma adecuada a situaciones cotidianas. Por otra parte, se utiliza el término eustrés, para definir la situación en la que la buena salud física y el bienestar mental facilitan que el cuerpo en su conjunto adquiera y desarrolle su máximo potencial. El estado de eustrés se asocia con claridad mental y condiciones físicas óptimas (Naranjo, 2009).

El estrés positivo es todo aquello que causa placer, todo lo que el individuo quiere o acepta hacer en armonía consigo mismo, con su medio y con su propia capacidad de adaptación. Ejemplos de buen estrés son la alegría, el éxito, el afecto, el trabajo creador; todos los aspectos que resultan estimulantes, alentadores, fuentes de bienestar, de felicidad o de equilibrio. Por su parte, el estrés negativo es todo aquello que disgusta, todo cuanto el individuo hace a pesar suyo, en contradicción consigo mismo, su ambiente y su propia capacidad de adaptación. Son ejemplos la tristeza, el fracaso, las malas noticias, la enfermedad, las presiones y las frustraciones, que son fuentes de desequilibrio, de alteraciones psicosomáticas y de enfermedades de adaptación (Naranjo, 2009).

El tipo de estrés depende también de cómo se reciben y se interpretan los acontecimientos. Una misma situación puede significar un mal estrés para una persona y un buen estrés para otra; o sea, lo que importa no es lo que sucede, sino la forma como se percibe. En cuanto al nivel óptimo de estrés, señala Bensabat (1987) que éste se refiere a la dosis de estrés biológicamente necesaria para cada persona, con el propósito de que ésta se desempeñe de manera armónica en unas condiciones óptimas compatibles con su personalidad y sus posibilidades de adaptación. No obstante, si la dosis de estrés no es la óptima, ya sea por exceso o por carencia, el estrés se convierte en distrés y exige una adaptación particular del organismo por encima de las normas fisiológicas, tanto en el aspecto biológico como en el físico y en el psicológico (Naranjo, 2009).

Melgosa (1995) explica la fisiología del estrés mencionando que todas las señales de alarma que llegan al cerebro son enviadas al hipotálamo, el cual transmite estos mensajes a todo el organismo por vía nerviosa y por vía sanguínea. Por vía nerviosa, los estímulos producidos por el hipotálamo se transmiten al sistema nervioso simpático, que regula las funciones orgánicas. Estos estímulos llegan a producir alteraciones en el funcionamiento de los órganos y también alcanzan a la médula de las glándulas suprarrenales, lo que provoca un aumento en la secreción de adrenalina y noradrenalina, las cuales pasan a la sangre y producen también alteraciones sobre todo el organismo.

En cuanto a la vía sanguínea, el hipotálamo estimula a la hipófisis, la cual segrega diversas hormonas que, al pasar a la sangre, actúan sobre todo el organismo. La hormona más importante de las que segrega la hipófisis cuando es estimulada por el hipotálamo es la corticotropina (ACTH u hormona del estrés), la cual hace que en la corteza de las glándulas suprarrenales se produzca otra hormona, la cortisona, que produce numerosos efectos y alteraciones sobre el organismo. Otras hormonas segregadas por la hipófisis actúan sobre la glándula tiroides, los testículos o los ovarios provocando efectos importantes sobre muy diversos órganos (Melgosa, 1995).

De esta manera, suceden gran cantidad de reacciones, cada una ejecutando una función específica, que conlleva a la adaptación; aumento del suministro de energía, agudización de las respuestas, aumento del metabolismo, aumento de la función muscular, reducción de la sensibilidad a daños corporales, supresión de las reacciones alérgicas, concentración en el estresor, vigilancia, entre otras. Sin embargo, si estas reacciones continúan por mucho tiempo, pueden dañar al organismo, dado que están planeadas como reacciones inmediatas, de corta duración, diseñadas para desaparecer tan pronto como haya pasado la urgencia. Si no cesan, producen una respuesta al estrés más o menos permanente, comienzan a tener un efecto adverso en el individuo, y producir enfermedades (Carlson, 1996).

Los estímulos muy intensos y prolongados, generalmente aversivos, pueden producir además de respuestas negativas, un daño en la salud de las personas. Muchos de estos efectos dañinos son producidos no por los estímulos en sí mismos, sino por las reacciones a ellos. A su vez, cada una de estas reacciones dañinas se pueden convertir o ser un factor antecedente de enfermedades infecciosas, crónicas o incluso la muerte (Angelucci, 1995).

En este sentido, algunas de las enfermedades que se han encontrado relacionadas con el estrés son: (a) desórdenes gastrointestinales, como la úlcera péptica y la colitis ulcerosa, (b) desórdenes cardiovasculares, como hipertensión esencial, cardiopatía isquémica, arritmias e infartos, (c) desórdenes respiratorios, como alergias, asma bronquial e hiperventilación, (d) desórdenes musculoesqueléticos, tales como tensión muscular, dolores musculares y de cabeza, (e) desórdenes de la piel, tales como acné, urticaria y psoriasis, (f) cáncer, (g) desórdenes en el sistema inmune, al generar inmunosupresión, y (h) manifestaciones psicológicas precedidas por la activación de la respuesta psicofisiológica de estrés, como ansiedad, insomnio, irritabilidad, depresión, fallas en la actividad cognitiva, entre otros (Angelucci, 1995).

Dentro de las respuestas en el área cognitiva al estrés, el individuo tiene dificultad para permanecer concentrado en una actividad y presenta una frecuente pérdida de atención. La retención memorística se reduce, tanto en la memoria a corto plazo como a largo plazo. Los problemas que exigen una reacción inmediata y espontánea se resuelven de una manera impredecible, cualquier problema que requiera actividad mental tiende a solucionarse con un número elevado de errores. Y, por lo general, el individuo se siente incapaz de evaluar acertadamente una situación presente y tampoco puede acertar a proyectarla en el futuro. Además, el pensamiento no sigue patrones lógicos y coherentes dentro de un orden, sino que se presenta desorganizado (Melgosa, 1995).

Dentro del área emocional, el individuo experimenta dificultad para mantenerse relajado tanto física como emotivamente. Aparte de los desajustes físicos reales, se empieza a sospechar de nuevas enfermedades (hipocondría), aparecen rasgos como el desarrollo de la impaciencia, la intolerancia, el autoritarismo y la falta de consideración por otras personas. Los principios morales que rigen la vida de la persona se relajan y se posee menor dominio propio, hay un aumento de desánimo y un descenso del deseo de vivir y la autoestima también se ve afectada por pensamientos de incapacidad y de inferioridad (Melgosa, 1995).

Dentro del área conductual, el lenguaje presenta una incapacidad para dirigirse oralmente a un grupo de personas de forma satisfactoria, puede darse tartamudez y un descenso de fluidez verbal. La persona experimenta falta de entusiasmo por las aficiones preferidas, así como por sus pasatiempos favoritos, es frecuente el ausentismo laboral y escolar, así como un aumento del consumo de alcohol, tabaco, café u otras drogas. El nivel de energía disponible fluctúa de un día para otro y los patrones de sueño se alteran. Generalmente

se sufre de insomnio y se llega a veces a una extremada necesidad de dormir, incluso pueden manifestarse ideas suicidas e intentos de llevarlas a cabo (Melgosa, 1995).

Y, en el área de las relaciones interpersonales, aumenta la tendencia a la suspicacia, se tiende a culpar a las otras personas o a atribuirles responsabilidades propias. También hay cambios en la conducta, tales como reacciones extrañas y la aparición de tics, y en general, actitudes que no sean propias del individuo (Melgosa, 1995).

Debido a la dificultad para dar una definición completamente satisfactoria del estrés, existen definiciones centradas en la respuesta, en el estímulo y aquellas centradas en las relaciones dinámicas (Lazarus y Folkman, 1986).

En psicología, uno de los precursores del estudio del estrés fue Hans Selye, endocrinólogo y fisiólogo canadiense que define al estrés por su funcionamiento, como un estado del organismo manifestado por un síndrome que consiste en todos los cambios, inducidos no específicamente, en un sistema biológico. Lo describe no como una demanda ambiental sino como un grupo universal de reacciones orgánicas y de procesos originados como respuesta a tal demanda (Lazarus y Folkman, 1986).

De acuerdo a Selye, existen varios agentes o estímulos provocadores de estrés que, cuando son intensos, prolongados o no específicos, dan lugar a un síndrome denominado Síndrome General de Adaptación (SGA), por medio del cual el estado de estrés se manifiesta. El SGA es una respuesta sistemática y su patrón característico incluye tres fases: (a) una reacción de alarma, que abarca una etapa de choque inicial del sujeto con el estímulo, caracterizada por una resistencia disminuida y una etapa de contrachoque en la cual empiezan a funcionar los mecanismos de defensa, durante esta fase se liberan hormonas dentro del torrente sanguíneo, como adrenalina, epinefrina y cortisol, (b) una fase de resistencia, donde el cuerpo intenta conducir los recursos de emergencia a un nivel normal, los signos corporales característicos de la reacción de alarma desaparecen y la resistencia se eleva por encima de lo normal, si el estresor desaparece durante esta fase, el cuerpo retoma su nivel de base y la adaptación es óptima, y (c) una fase de agotamiento, caracterizada por el derrumbe de las respuestas de adaptación luego de una larga y continua exposición al tensor, aparecen síntomas presentes en la primera fase, como taquicardia y acidez, pasando por úlceras y hasta la muerte (Lazarus y Folkman, 1986).

La relación entre la intensidad de la exigencia o estímulo estresor y la capacidad para responder del sujeto ante el mismo, implicada en la noción de Selye, se puede evidenciar en la Ley de Yerkes-Donson. En esta ley, se establece que la ejecución o rendimiento está en función del nivel de activación o de estrés que presenta el sujeto. La relación se presenta como una U invertida donde el incremento del estrés se asocia con un incremento en la ejecución o en el bienestar general hasta obtener un nivel óptimo, sin embargo, si el estrés continúa

aumentando, el nivel de ejecución decae al igual que la salud. Esta noción, a su vez, se relaciona con los términos de estrés positivo y negativo, mencionados anteriormente: el período justo antes del punto óptimo donde aún el organismo mantiene el equilibrio y mantiene su ejecución, se puede relacionar con el eustrés, y el período luego de ese punto con el estrés negativo, o distrés (Lazarus y Folkman, 1986).

Las definiciones de estrés basadas en la respuesta, como la de Selye, han permitido clasificar las relaciones entre el estrés en tres niveles distintos: (a) el cognitivo, que incluye todos los procesos de pensamiento y percepción, atención, concentración, procesamiento de información, (b) el fisiológico, que abarca todas las reacciones del sistema nervioso, vegetativo y órganos, y (c) el nivel motor, que involucra todos los músculos estriados del cuerpo; los que están sujetos a control voluntario (involucrados en huida o agresión) (Lazarus y Folkman, 1986).

Sin embargo, en este tipo de definiciones basadas en la respuesta, no se tiene forma de determinar qué será o no un estresor en forma anticipada, sino que se debe esperar la reacción del individuo para ver si produce o no estrés. Las definiciones basadas en el estímulo conciben al estrés como un estímulo que produce una reacción en el organismo más que en la respuesta ante el mismo. Así, por ejemplo, en el entorno académico o laboral, algunas situaciones de estrés pueden ser un despido, exceso de trabajo, jubilación, exámenes, conflictos con los compañeros o profesores/supervisores (Lazarus y Folkman, 1986).

En cuanto a las cualidades o determinantes que hacen aversivos o punitivos los estímulos, se tiene la novedad e intensidad del estímulo. Cualquier estímulo extremadamente intenso se convierte en aversivo, este grado de intensidad también implica la aparición súbita e inesperada de un estímulo, como por ejemplo un accidente. La novedad implica la presencia de gran cantidad de estímulos desconocidos, la novedad en sí misma causa a su vez acercamiento y evitación, generalmente los estímulos moderadamente nuevos provocan un acercamiento y los extremadamente nuevos, evitación. La novedad y la intensidad se combinan y, en conjunto determinan el carácter aversivo del estímulo; esta característica del estímulo, la duración y multiplicidad del mismo determinan la cantidad de estrés que puede generar la situación. Si esta se presenta de manera diversa y conlleva a un efecto acumulativo, es más probable que el efecto de los estímulos sea nocivo, y generen una alta dosis de estrés (Lazarus y Folkman, 1986).

Los estímulos desencadenantes del estrés se han clasificado en función de la significación de los cambios producidos por estos estímulos en la vida del individuo. Así, existen estresores: (a) únicos, que son aquellos que producen cambios mayores o dramáticos en el entorno de las personas y afectan a gran número de ellas, por ejemplo catástrofes naturales, pérdidas familiares, (b) múltiples, que son aquellos que producen cambios menores, afectan solo a un individuo o a un grupo pequeño de ellos, por ejemplo divorcios, tener un hijo

o enfermedades incapacitantes, (c) cotidianos, se refiere al cúmulo de molestias, imprevistos y alteraciones de rutinas, por ejemplo discusiones familiares, tráfico, perder un examen, y (d) biogénicos, que son mecanismos físicos o químicos que provocan directamente una respuesta de estrés, por ejemplo sustancias como las anfetaminas, la cafeína, calor extremo, entre otras (Fernández-Abascal, 1999).

Las definiciones basadas en el estímulo enfatizan la importancia de conocer y tratar los diferentes estímulos ante los cuales la persona reacciona, lo que lleva a varias aplicaciones prácticas. No obstante, como principal limitación de este tipo de definiciones, se tiene que se desatiende el proceso mediante el cual los cambios ocurren: toman en cuenta una cantidad enorme de eventos estresantes, sin considerar las diferencias individuales y culturales involucradas en la evaluación de dichos eventos (Lazarus y Folkman, 1986).

Dada las limitaciones de las definiciones de estrés basadas en la respuesta o basadas en el estímulo, surgen en psicología las definiciones de estrés relacionales, donde se enfatiza el intercambio entre el organismo y el ambiente mediante un enfoque multidimensional y con énfasis en aspectos cognitivos del estrés. Según estas definiciones, una situación estresante no es suficiente por sí misma para producir estrés, deben estar presentes condiciones en el organismo que faciliten una respuesta a éste. En este sentido, surgen importantes elementos, como la percepción o evaluación cognitiva de las situaciones estresantes y los recursos para manejarlos, y las maneras de manejar o afrontar el estrés (Brannon y Feist, 2000).

Los principales exponentes de esta perspectiva relacional son Lazarus y Folkman (1984), quienes establecen que las presiones o demandas ambientales son considerados estímulos o agentes que pueden desencadenar en la persona una percepción de amenaza, reto o daño, que a su vez produce una respuesta de defensa, que puede ser catalogada en cada uno de los niveles de reacción (cognitivo, fisiológico y motor).

El estrés no puede ser visto como solo la presión del ambiente en un sujeto, ni como la reacción de éste ante la presión, sino como relación o interacción entre el organismo y su ambiente, donde la percepción que el individuo tiene tanto del evento estresante, como de sus habilidades/destrezas para superar la situación se hace relevante en la determinación del grado de estrés presentado: mientras más amenazante o peligrosa se considera la fuente de estrés, y menores las posibilidades de enfrentarse a ella, mayor es el nivel de estrés y, en consecuencia, mayor el grado de malestar producido (Lazarus y Folkman, 1986).

Por otra parte, el estrés implica no solo la presencia del estímulo y una percepción del mismo o de los recursos, sino también una diversidad de reacciones automáticas que el organismo puede experimentar cuando está realizando esfuerzos para enfrentar las demandas estresantes que se pueden expresar, nuevamente, en tres niveles: (a) cognitivo, (b) motor, y (c)

fisiológico, llevando a costos individuales, como la enfermedad o muerte (Lazarus y Folkman, 1986).

Naranjo (2004) coincide con esta última posición, pues considera que el estrés no es algo que pertenece solo a la persona o al ambiente, ni es tampoco un estímulo o una respuesta, sino que más bien es una relación dinámica entre la persona y el ambiente. Esto significa que la persona no es una víctima pasiva del estrés, y que su forma de interpretar los acontecimientos y la manera de valorar sus propios recursos y posibilidades para enfrentarlos, determina en gran medida la magnitud de la experiencia de este. Dependiendo de la forma en que la persona piense y de los sentimientos e imágenes que tenga respecto de una situación, puede crear, aumentar, mantener o disminuir la respuesta a él.

Por otro lado, el estrés académico se refiere a una respuesta producto de una situación aversiva dentro de un contexto académico puntual (Caballero, Hederich y Palacio, 2009; Rosales y Rosales, 2013), mientras que el *burnout* académico se refiere a un estado de malestar crónico, una respuesta al estrés sostenido con inicios difícilmente reconocibles (Gil-Montes y Peiró, 1999; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; citados en Caballero, Hederich y Palacio, 2009): es decir, el *burnout* se presenta después del estrés, no viceversa. En este orden de ideas, Rosales y Rosales (2013) consideran al estrés general como un proceso visible en todos los ámbitos posibles del ser humano, mientras que el síndrome de *burnout* depende más de las demandas del contexto donde se desenvuelve el individuo. Así, el ambiente universitario puede someter al sujeto a una falta de control sobre el mismo y presentar multitud de estímulos estresantes para éste (Martín, 2007).

Como ya se expuso, el estudio del estrés ha transitado del esquema Estímulo-Respuesta, propio de la Teoría Clásica, al esquema Persona-Entorno, propio de la Teoría Cognoscitiva; esta transición ha generado la necesidad de construir modelos teóricos que le otorguen unidad y coherencia a la base empírica y referencial existente en el campo (Barraza, 2006).

Tomando como paradigma el enfoque relacional en la conceptualización del estrés, Barraza (2006) propuso un modelo teórico en respuesta a la ausencia de modelos específicos que den cuenta sobre el estrés académico. Su modelo se realizó, procedimentalmente hablando, a partir de la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002), y se fundamentó, teóricamente hablando, en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccional del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus y Folkman, 1986 y Lazarus, 2000), y presenta dos supuestos básicos conforme a estos modelos de partida: (a) un supuesto sistémico y (b) un supuesto cognoscitivista.

En cuanto al supuesto sistémico, el modelo tiene como rasgo distintivo una conceptualización multidimensional e integral, lo cual representa una tendencia del campo de estudio del estrés desde los trabajos de Lazarus (1966), quien sugirió que este término fuera tratado como un concepto organizador para intentar comprender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana. El ser humano se puede conceptualizar como un sistema abierto, ya que el sistema es un conjunto de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directo o indirectamente unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo (Barraza, 2006).

Las relaciones entre el sistema y su entorno pueden ser caracterizadas como una red estructurada por el esquema *input-output*. Se denomina *input* a la importación de los recursos que se requieren para dar inicio al ciclo de actividades del sistema y *output* a las corrientes de salidas de un sistema. Esta relación *input-output* es complementada con el concepto de retroalimentación, el cual identifica los mecanismos mediante los cuales un sistema abierto recoge información sobre los efectos de sus decisiones internas en el entorno, información que actúa sobre las decisiones o acciones sucesivas. Mediante los mecanismos de retroalimentación, los sistemas regulan sus comportamientos de acuerdo a sus efectos reales y no a programas de *outputs* fijos (Barraza, 2006).

Por lo tanto, el ser humano actúa ante las variaciones de las condiciones ambientales, mediante compensaciones internas o externas al sistema, las cuales sustituyen, bloquean, complementan o modifican esos cambios con el objeto de mantener el equilibrio sistémico. Los estados de equilibrios sistémicos pueden ser alcanzados en los sistemas abiertos por diversos caminos, esto se denomina equifinalidad y multifinalidad. La equifinalidad se refiere al hecho que un sistema, a partir de distintas condiciones iniciales (entradas) y por distintos caminos (procesamientos), llega a un mismo estado final (salida). Ese estado final es la conservación de un estado de equilibrio dinámico. El proceso inverso se denomina multifinalidad, es decir, condiciones iniciales similares (entradas) pueden llevar a estados finales diferentes (salidas) (Barraza, 2006).

En cuanto al supuesto cognoscitivista, la relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida). El primer componente es una situación inicial en la que se produce un acontecimiento que es potencialmente perjudicial o peligroso; el segundo componente es la interpretación de ese acontecimiento como peligroso, perjudicial o amenazante, en ese sentido, el individuo lo percibe y valora como tal, independientemente de sus características objetivas; y el tercer componente implica una activación del organismo como respuesta ante la amenaza (Barraza, 2006).

A su vez, la valoración del acontecimiento potencialmente estresante puede dar lugar a tres tipos de valoraciones: (a) neutra, donde los acontecimientos no implican al individuo ni lo obligan a actuar (b) positiva, donde los acontecimientos son valorados como favorables para mantener el equilibrio y se cuenta con los recursos para actuar, o (c) negativa, donde los acontecimientos son valorados como una pérdida, una amenaza o un desafío, o simplemente se puede asociar a emociones negativas; todo esto interpretado con relación a los propios recursos del individuo, los cuales se consideran desbordados, lo que necesariamente provoca un desequilibrio. En cualquiera de los casos el individuo se vería obligado a actuar (Barraza, 2006).

Cuando no existe un equilibrio entre los acontecimientos considerados estresantes y los recursos de los que dispone el individuo para enfrentarlos, el estrés obliga al individuo a utilizar diferentes estrategias de afrontamiento. El afrontamiento es un conjunto de respuestas, cognitivas o conductuales, que el individuo pone en marcha ante el estrés con el objetivo de manejar o neutralizar la situación estresante o por lo menos para reducir de algún modo las cualidades aversivas de tal situación (Barraza, 2006). Este conjunto de respuestas, desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1986) pueden ser clasificadas como: (a) las centradas en el problema (intentar manejar o solucionar la situación causante del estrés), y (b) las centradas en la emoción (intentar regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia del estrés).

Cuando el alumno de educación superior inicia o desarrolla sus estudios en las instituciones educativas donde está inscrito, se enfrenta a una serie de demandas o exigencias (*input*) que dichas instituciones le plantean. Estas demandas o exigencias (*input*), en su carácter normativo o contingente, se presentan en dos niveles: el general, que comprende la institución en su conjunto, y el particular, que comprende el salón de clases (Barraza, 2006).

En el primer nivel, el institucional, se pueden encontrar demandas o exigencias (*input*) como: el respeto del horario y calendario escolar, integrarse a la forma de organización institucional (semestres o años; turno matutino, vespertino o mixto, etc.), participar en las prácticas curriculares (evaluaciones, sesiones de integración de contenidos, servicio social, prácticas profesionales, etc.), y realizar las actividades de control escolar (inscripción, reinscripción, derecho de examen, etc.), entre otras. En el caso del segundo nivel, el áulico, se pueden encontrar demandas o exigencias (*input*) relacionadas con el docente (forma de enseñar, personalidad, estrategias de evaluación, etc.) o con el propio grupo de compañeros (rituales, normas de conducta, competencia, etc.) (Barraza, 2006).

Este conjunto de prácticas y/o acontecimientos se constituyen en demandas o exigencias (*input*) que obligan al alumno a actuar de manera específica (*output*) en este tipo de organizaciones. Para poder actuar, el alumno realiza una valoración cognitiva (*appraisal*) de las prácticas o acontecimientos que se constituyen en demandas de actuación para él (*input*), y

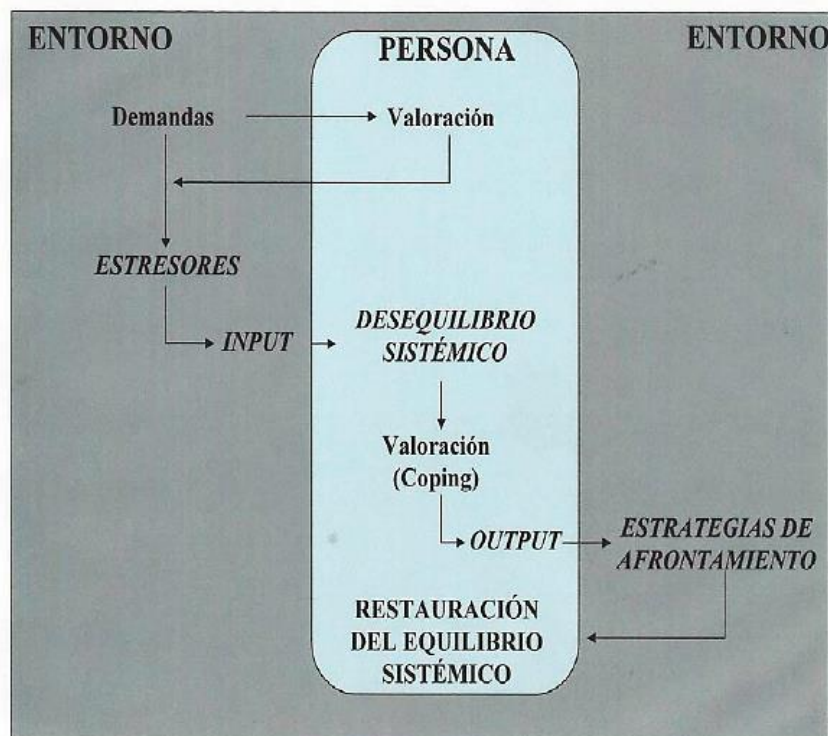
de los recursos de que dispone para enfrentarlo. Esta valoración (*appraisal*) puede tener dos resultados: (a) cuando los acontecimientos o prácticas, que se plantean como demandas a la persona (*input*), pueden ser enfrentados con los recursos disponibles, se mantiene un equilibrio sistémico de relación con el entorno, o (b) los acontecimientos o prácticas, que se plantean como demandas a la persona (*input*), no pueden ser enfrentados con los recursos disponibles y por lo tanto dicha demanda (ya en calidad de estímulo estresor) es valorada como una pérdida, una amenaza, un desafío, o simplemente se asocia a emociones negativas, y sobreviene el desequilibrio sistémico en su relación con el entorno (situación estresante) (Barraza, 2006).

Este desequilibrio sistémico se manifiesta en la persona mediante una serie de indicadores (síntomas): (a) físicos, como insomnio, cansancio, dolor de cabeza, problemas de digestión, morderse las uñas, temblores, etc., (b) psicológicos, como inquietud, tristeza, angustia, problemas de concentración, bloqueo mental, olvidos, etc., y (c) conductuales, como conflictos, aislamiento, desgano, absentismo, ingestión de bebidas alcohólicas, etc. (Barraza, 2006).

Con el propósito de hacer una lista de los estresores más comunes en el ámbito académico, Barraza (2003) expone los siguientes: (a) competitividad grupal, (b) sobrecarga de tareas, (c) exceso de responsabilidad, (d) interrupciones del trabajo, (e) ambiente físico desagradable, (f) falta de incentivos, (g) tiempo limitado para hacer el trabajo, (h) problemas con los profesores, (i) problemas con los compañeros, (j) las evaluaciones, y (k) el tipo de trabajo que se pide. La mayoría de los estresores del ámbito académico son menores, ya que se constituyen en estresores debido, esencialmente, a la valoración cognitiva (*appraisal*) que realiza el alumno, por lo que una misma situación puede o no ser considerada un estímulo estresor por cada uno de los alumnos (Barraza, 2006).

Figura 3.

Modelo Sistémico-Cognoscitivista del Estrés Académico (Barraza, 2006).



Nota. Tomado de Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología*, 9(3), 110-129.

En un primer momento, el entorno le plantea al estudiante un conjunto de demandas o exigencias, luego estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por su parte, y en el caso de considerarlas mayores a sus recursos, son valoradas como estresores. Estos estresores (*input*) provocan un desequilibrio sistémico en relación al estudiante con su entorno, el cual da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (*coping*) esta situación, para determinar cuál es la mejor manera de afrontarla. Una vez decidida la estrategia de afrontamiento (*coping*), la persona actúa (*output*) para reestablecer el equilibrio sistémico perdido, lo cual conduce a una tercera valoración (*appraisal*) que determina el éxito del afrontamiento o la necesidad de realizar ajustes para lograr el éxito esperado (Barraza, 2006).

En conclusión a lo expuesto, Barraza (2006) define el estrés académico como:

“Un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta: (a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (*input*), (b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio), y (c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (*output*) para restaurar el equilibrio sistémico” (p. 17).

Con el fin de construir un instrumento de medida que diera soporte operacional a su modelo, se construyó el Inventario Sistémico-Cognoscitivista de Estrés Académico, el cual evalúa mediante tres dimensiones la frecuencia con que el alumno valora estímulos como estresantes, presenta síntomas a raíz de ello y emplea estrategias de afrontamiento, y se halló que presentaba propiedades psicométricas satisfactorias (Barraza, 2006/2007).

A la luz de lo expuesto, resulta indispensable considerar el estrés académico en la predicción del *burnout* académico (Barraza, 2009). Es importante recalcar, sin embargo, que el estrés posee tanto efectos benéficos como negativos, mientras que el *burnout* solo posee efectos negativos (Rosales, 2013). Para los investigadores que abordan el *burnout* académico y el estrés académico en conjunto, resulta pertinente diferenciar ambos fenómenos, que aunque poseen definiciones que en principio aparentan similitud, en la práctica presentan consecuencias distintas para aquél que reporta malestar asociado a estos. Barraza (2009) empleó una muestra compuesta de 663 alumnos de licenciatura, y consiguió que el estrés académico predice de forma significativa la prevalencia del *burnout* académico ($R = 0.477$, $p < 0.05$).

En una investigación de Barraza y Quiñónez (2007), se abordó un grupo de estudiantes compuestos por alumnos de bachillerato y preparatoria en México; 329 alumnos del bachillerato y 294 de preparatoria, utilizando un muestro probabilístico, específicamente muestreo por conglomerado. El objetivo de la investigación fue identificar el perfil del estrés académico en los alumnos voluntarios, identificar semejanzas y diferencias en la manifestación del estrés en los jóvenes de ambos grupos y verificar qué relación se establece entre variables sociodemográficas y situacionales y el estrés académico reportado. Se encontró que el perfil del estrés fue similar en ambos grupos, sin diferencias significativas, igualmente, la variable institución diferencia la manifestación del estrés en los alumnos, y por último, la institución influye como interviniente en la influencia ejercida por diferentes variables en el estrés académico (Barraza y Quiñónez, 2007).

Por otra parte, en una investigación realizada por Martín (2007), se abordó un grupo de 40 estudiantes de la Universidad de Sevilla, cursando su cuarto año de carrera. Los sujetos pertenecían a las facultades de Psicología, Filología Hispánica, Filología Inglesa y Ciencias Económicas, con edades que comprendían de 21 a 28 años. El objetivo de esta investigación fue evaluar al grupo en dos momentos: primero, en un período sin exámenes, y segundo, en un período de exámenes. Los resultados mostraron un aumento en los niveles de estrés de los estudiantes durante el período de exámenes, y se encontraron efectos sobre la salud de los participantes, reportados como ansiedad, consumo de tabaco, cafeína, entre otros, y una disminución del autoconcepto de los estudiantes en términos académicos durante el período de exámenes (Martín, 2007).

Preciado-Serrano y Vázquez-Goñi (2010) contemplaron en su trabajo variables asociadas al estrés como predictores del *burnout* en estudiantes. Estas variables se separan en dos categorías: variables positivas del perfil de estrés (hábitos de salud, redes de apoyo social, fuerza cognitiva, bienestar psicológico y estilos de afrontamiento) y variables negativas del perfil de estrés (situaciones de estrés, adicciones, comportamiento tipo A y valoración negativa). El objetivo del trabajo consistió en identificar las variables del perfil de estrés como predictoras del síndrome de *burnout* en estudiantes de odontología de una universidad pública que ofrecen sus servicios a su comunidad. Para esto, se manejaron dos hipótesis: las variables positivas del perfil de estrés se relacionan inversamente con el síndrome de *burnout*, y las variables negativas del perfil de estrés son predictoras del síndrome de *burnout* (Preciado-Serrano y Vázquez-Goñi, 2010).

Para realizar el estudio, los investigadores encuestaron a 60 estudiantes de odontología del quinto ciclo de una universidad pública con prácticas profesionales en una institución, 28 mujeres (46.66%) y 32 hombres (53.33%), con un promedio de edad de 20.65 años. Los investigadores mantuvieron una participación superior al 90% con la finalidad de garantizar la representatividad en el proceso, y los voluntarios participaron bajo consentimiento informado, contestando los instrumentos de manera individual. Los evaluadores utilizaron el cuestionario Perfil de Estrés desarrollado por Nowack, que se encuentra conformado por siete dimensiones: situaciones estresantes, hábitos de salud, red de apoyo social, conducta tipo A, fuerza cognitiva, estilo de afrontamiento, y bienestar psicológico. Las propiedades psicométricas del instrumento reportan confiabilidad por mitades de 0.89 y 0.91 en poblaciones de distintas razas y nivel educativo, un alfa de Cronbach de 0.51 a 0.92 y de acuerdo a los análisis factoriales, la relación entre constructos es de baja a moderada (0.41 a 0.75); lo cual permite que ambas dimensiones puedan interpretarse por separado, debido a su independencia entre sí. De igual forma, se utilizó el Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI) con la finalidad de evaluar el síndrome (Preciado-Serrano y Vázquez-Goñi, 2010).

Se encontró que los participantes reportaron altos niveles en las tres dimensiones del síndrome de *burnout* planteadas en el Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI): 27% de los estudiantes en Agotamiento Emocional, 37% en Despersonalización, y 50% en Falta de Realización Personal. Pasando a las variables que componen el perfil de estrés, se obtuvo que un 53% de los participantes presentó situaciones de estrés en general; con un 62% presentando riesgo por hábitos de salud, un 21% valoración negativa y 60% falta de bienestar psicológico. Por otra parte, un 88% reportó tener buenas redes de apoyo social, 86% reportaron fuerza cognitiva, 78% valoración positiva, 88% afrontamiento con minimización de la amenaza (esto incluye estrategias como: emplear el buen humor, concentración, autoafirmación y evitación de pensamientos catastróficos), 91% concentración en el problema y 40% percepción de bienestar psicológico (Preciado-Serrano y Vázquez-Goñi, 2010).

Se encontró que las situaciones de estrés ($\chi^2 = 4.275$, $p < 0.05$) y la baja fuerza cognitiva ($\chi^2 = 6.06$, $p < 0.05$) tienen relación significativa con cansancio emocional. Los comportamientos tipo A ($\chi^2 = 4.12$, $p < 0.05$) y sentir poco bienestar psicológico ($\chi^2 = 6.89$, $p < 0.05$) se relacionan a la despersonalización. La falta de minimización de la amenaza ($\chi^2 = 4.04$, $p < 0.05$) y el reducido bienestar psicológico percibido ($\chi^2 = 4.44$, $p < 0.05$) se relacionan con falta de realización personal. El comportamiento tipo A, la fuerza cognitiva, la valoración positiva y los estilos de afrontamiento resultaron ser factores relacionados al síndrome de *burnout*. No se encontró relación significativa entre los hábitos de salud, las redes de apoyo social, el bienestar psicológico o los estilos de afrontamiento con el síndrome de *burnout* y debido a esto, los investigadores concluyen que su primera hipótesis se comprobó de manera parcial (Preciado-Serrano y Vásquez-Goñi, 2010).

La aproximación empleada por Preciado-Serrano y Vásquez-Goñi (2010) se asemeja a la noción contemplada por Rosales y Rosales (2013), al plantear el estrés como un proceso presente en distintos ámbitos, y al síndrome de *burnout* como una respuesta específica. Su trabajo investigativo resulta relevante para los intereses del presente trabajo pues facilita una muestra de esa delimitación entre ambos constructos en un ámbito aplicado y explora sus implicaciones en el bienestar de una población compuesta por estudiantes universitarios.

Compromiso académico

Parte del interés de los investigadores que pretenden abordar el *burnout* académico como objeto de estudio de manera aplicada es permitir el descubrimiento de alternativas y herramientas para su adecuado manejo por los estudiantes, al igual que información que resulte útil para su prevención (Durán y Extremera, 2007). Dale y Meece (1992) consideran que los estudiantes que reportan algún tipo de bienestar o recurso cognitivo a su favor presentan formas de mejorar su desempeño y manejarse de manera sana en su entorno académico. Poseer estos recursos resulta útil para sujetos que contacten con situaciones que encuentren estresantes o para sujetos que se encuentren ante demandas que resulten elevadas (Martínez y Salanova, 2003; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002a, citados en Durán y Pacheco, 2007).

En ese sentido, el compromiso o *engagement* académico resulta relevante para éstos pues se refiere a un fenómeno que contrarresta el efecto del estrés y el *burnout* académico, al ser considerado el opuesto de éstos (Bakker y Schaufeli, 2003; Morgan y de Buin, 2010; Parra, 2010). Igualmente, Bakker y Schaufeli (2003) consideran al *engagement* como un factor relevante para el estudio del estrés. El estudio del *burnout* ha abarcado este tema en años recientes y se considera que en parte esto se debe al auge de la psicología positiva en los últimos años (Parra, 2010). En este orden de ideas, Trowler (2010) aclara que existen artículos e investigaciones de carácter profesional que no logran darle una definición explícita al compromiso o *engagement* en términos generales, y plantea que existe diversidad de ámbitos

en los cuales puede aplicar el concepto. El objetivo del presente trabajo de investigación delimita el constructo dentro del ámbito académico.

Este término se refiere a un conjunto de sentimientos de voluntad, dedicación, inmersión y disfrute experimentados por los sujetos al desempeñar las labores y actividades solicitadas en contextos académicos. El compromiso académico o *engagement* se compone de tres dimensiones: (a) Vigor, entendido como la energía y resistencia mental mientras se está estudiando y el deseo de invertir esfuerzo y tiempo en el estudio, (b) Dedicación, entendido como el sentido de entusiasmo, orgullo, inspiración y reto relacionado con los estudios y (c) Adsorción, entendida como un estado positivo de inmersión total en los estudios (Schaufeli et al., 2002; Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Figura 4.

Comparación entre las dimensiones del síndrome de burnout y el compromiso académico.

DIMENSIONES	
SÍNDROME DE BURNOUT	ENGAGEMENT
Agotamiento emocional: Es cansancio y fatiga física, psíquica o combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás.	Vigor: Se refiere a la energía como opuesto al agotamiento. Existe una activación mental en el trabajo, la voluntad y predisposición de invertir esfuerzos.
Despersonalización: Es el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas. Existe irritabilidad y una pérdida de motivación.	Dedicación: Es involucrarse, entusiasmarse, estar orgulloso e inspirado en el trabajo. Se caracteriza por un sentimiento de importancia y desafío.
Bajo logro o realización profesional y/o personal: Surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Hay un bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. Se experimentan sentimientos de fracaso personal.	Absorción: Es caracterizada por un estado de concentración, de sentimiento de que el tiempo pasa rápidamente y uno tiene dificultades para desligarse del trabajo.

Nota. Tomado de González, Hernández, Soberanes, Mendoza y Sánchez (2010). Estudio de Burnout y Engagement Académico en estudiantes universitarios. Primer Congreso Internacional de Educación.

Según las consideraciones de Martínez y Salanova (2003), las tres dimensiones del *engagement* pueden considerarse elementos opuestos a las tres dimensiones de *burnout*, declaración que coincide con lo contemplado por otros autores (Bakker y Schaufeli, 2003; Morgan y de Buin, 2010; Parra, 2010). El vigor se puede entender como contrario al agotamiento emocional, la dedicación se puede concebir como opuesta a la despersonalización y, finalmente, la adsorción se puede considerar un opuesto a la falta de realización personal.

Según Greenwood, Horton y Utley (2002), se espera que un estudiante debidamente comprometido con la labor de estudio pueda involucrarse debidamente en tareas como: prestar atención en clases, intervenir en las mismas, retener y comprender información académica, responder preguntas, y formularlas. Asimismo, los autores contemplan la necesidad de investigar el concepto como posible garante de bienestar para estudiantes con discapacidades

y para proteger a aquellos que se encuentren en un estado saludable, elemento que coincide con las observaciones de Bakker y Schaufeli (2003), así como se asemeja a las consideraciones de Durán y Extremera (2007), sobre el compromiso académico como factor protector para los estudiantes.

Caballero, Abello y Palacio (2007) investigaron el efecto del *engagement* sobre el *burnout* académico en una muestra de 202 estudiantes universitarios, y encontraron que el agotamiento se relacionó negativamente con el Vigor ($r = -0.485, p < 0.01$) y Dedicación ($r = 0.194, p < 0.01$), y que el Cinismo igualmente se relaciona de forma negativa con el Vigor ($r = -0.415, p < 0.01$) y Dedicación ($r = -0.493, p < 0.01$), estos resultados sugieren una incompatibilidad entre Agotamiento en relación al Vigor y la dedicación, y el Cinismo en relación al Vigor y la Dedicación, confirmando lo reportado por Morgan y de Buin (2010) al referirse al *engagement* como la antítesis del *burnout*.

Rodríguez, Labajos y Fernández (2015) pretendieron conocer el nivel de compromiso académico de los estudiantes de pregrado en enfermería en el Centro adscrito de Diputación de Málaga, en la UMA, al igual que les interesó apreciar su relación con variables sociodemográficas y socioeducativas. Utilizaron el UWES-S para medir el compromiso mediante un cuestionario *online*, obteniendo la participación de 170 alumnos, un 52.99% de su objetivo inicial. La media obtenida para el puntaje global corresponde a 58.52 con desviación 11.852. Por otra parte, la media obtenida para Vigor fue 17.93, con desviación 5.087, por otra parte Dedicación obtuvo media 25.54 con desviación 3.980, y finalmente Adsorción obtuvo media 15.09 y desviación 4.079. Los autores hallaron que las medias en adsorción resultan mayores para los alumnos mayores que tienen obligaciones en cuidados y viven en pareja. Los autores concluyeron que los alumnos abordados presentan altos niveles de compromiso con sus estudios, pues altos niveles de vigor sugieren resultados académicos favorables (Rodríguez, Labajos y Fernández, 2015).

Según lo postulado por Linnenbrink-García y Pekrun (2011), actualmente se desarrollan trabajos orientados hacia el entendimiento del rol de los sentimientos en los estudiantes y sus vidas académicas, al igual que el esclarecimiento de las relaciones que presenta la variable *engagement* con el resto de los recursos que presentan los estudiantes y cómo influye en sus vidas. Esta iniciativa se encuentra dentro de la relevancia que se le da actualmente al desarrollo de medidas preventivas que protejan el bienestar de los implicados (Durán y Extremera, 2007; Morgan y De Buin, 2010). De igual forma, la conceptualización e investigación del *engagement* como variable y fenómeno resulta de utilidad para los educadores y todo el personal que aborda a estudiantes, pues les permite comprender mejor a su población de trabajo y les ofrece insumos para trabajar con ellos de manera óptima (Briesch, Fairbanks, Simonsen, Sugai y Myers, 2008; González, Hernández, Soberanes, Mendoza y Sánchez, 2010).

Las investigaciones expuestas permiten apreciar la relación existente entre las variables exploradas, dejando ver la naturaleza del síndrome de *burnout* como un fenómeno que aqueja a los estudiantes. Por su parte, los rasgos de personalidad se contemplan como determinantes de las respuestas que brindan los individuos a su entorno y los elementos de este, e influye en el *burnout* académico manifestado, el grado de compromiso académico o *engagement* que experimentan, y el estrés reportado. De igual manera, los trabajos explorados corroboran la distinción entre estrés académico y *burnout* académico, que aún al resultar similares en su explicación, el estrés académico se refiere a un elemento de carácter más general y contextual que el *burnout* académico, que se considera una consecuencia del primero.

En este sentido, el presente trabajo de investigación se propuso determinar la relación de los rasgos de personalidad postulados en el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, el sexo, estrés académico y compromiso académico con el síndrome de *burnout* académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas, inscritos en el período académico 2017-2018.

Método

Problema

¿Cómo se relacionan los Cinco Grandes Factores de Personalidad, el sexo, el estrés académico y el compromiso académico con el síndrome de *burnout* académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas, inscritos en el período académico 2017-2018?

Hipótesis

General.

Existe una relación conjunta, directa y significativa entre los Cinco Grandes Factores de Personalidad, el sexo, el estrés académico y el compromiso académico con el síndrome de *burnout* académico en los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas, inscritos en el período académico 2017-2018.

Específicas.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Extraversión presentarán menores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Extraversión presentarán menores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Extraversión presentarán menores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Neuroticismo presentarán mayores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Neuroticismo presentarán mayores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Neuroticismo presentarán mayores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Responsabilidad presentarán menores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Responsabilidad presentarán menores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Responsabilidad presentarán menores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Afabilidad presentarán menores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Afabilidad presentarán menores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Afabilidad presentarán menores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Apertura a la Experiencia presentarán menores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Apertura a la Experiencia presentarán menores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles del rasgo Apertura a la Experiencia presentarán menores niveles de Falta de Realización Personal.

Los niveles de Agotamiento Emocional reportados por los estudiantes de pregrado diferirán significativamente en función de su sexo.

Los niveles de Falta de Realización Personal reportados por los estudiantes de pregrado diferirán significativamente en función de su sexo.

Los niveles de Despersonalización reportados por los estudiantes de pregrado diferirán significativamente en función de su sexo.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor cantidad de estímulos evaluados como estresores presentarán mayores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor cantidad de estímulos evaluados como estresores presentarán mayores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor cantidad de estímulos evaluados como estresores presentarán mayores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor cantidad de síntomas a causa del estrés académico presentarán mayores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor cantidad de síntomas a causa del estrés académico presentarán mayores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor cantidad de síntomas a causa del estrés académico presentarán mayores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento del estrés académico presentarán menores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento del estrés académico presentarán menores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado que reporten mayor frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento del estrés académico presentarán menores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Vigor presentarán menores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Vigor presentarán menores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Vigor presentarán menores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Dedicación presentarán menores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Dedicación presentarán menores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Dedicación presentarán menores niveles de Falta de Realización Personal.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Adsorción presentarán menores niveles de Agotamiento Emocional.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Adsorción presentarán menores niveles de Despersonalización.

Los estudiantes de pregrado con mayores niveles de Adsorción presentarán menores niveles de Falta de Realización Personal.

Definición de variables

Variables de estudio.

Variable a predecir.

Burnout académico.

Definición conceptual: estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés en el ámbito académico, compuesto por tres dimensiones: (a) Agotamiento Emocional, entendido como una disminución y pérdida de recursos cognitivos y afectivos en individuos sometidos a un trabajo exigente, (b) Despersonalización, que consiste en el desarrollo de insensibilidad y carencia de empatía por el otro y (c) Falta de Realización Personal, la cual alude a una tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, junto con sensaciones de insatisfacción profesional (Rosales y Rosales, 2013).

Definición operacional: puntaje total obtenido en cada subescala del Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y De Abreu (2001), donde a mayor puntaje en cada subescala, mayores niveles de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización personal reportados por el sujeto. El instrumento mide estas dimensiones en función de la frecuencia percibida por el estudiante de una serie de afirmaciones alusivas a varios aspectos de su vida académica, y la misma es valorada mediante siete frases que van desde “nunca” hasta “todos los días”.

Variables predictoras.

Rasgos de personalidad.

Definición conceptual: tendencias reactivas generales y características conductuales relativamente permanentes de los seres humanos (Pervin, 1978). Dentro del Modelo de los Cinco Grandes se plantea la existencia de cinco rasgos básicos de personalidad: (a) Extraversión, el cual se refiere a una tendencia de la persona por la sociabilidad, compañía de otros, atrevimiento en situaciones sociales y evitación de la soledad, (b) Neuroticismo, entendido como una tendencia a presentar inestabilidad emocional, ansiedad, preocupación y una percepción sesgada hacia las situaciones negativas, (c) Responsabilidad, entendido como la tendencia del individuo a ser responsable, puntual, confiable, ordenado y escrupuloso, (d)

Agradabilidad, el cual refleja tendencias de la persona a ser altruista, considerada, bondadosa, generosa, confiada, servicial y solidaria con otros, y (e) Apertura a la Experiencia, el cual refleja una tendencia a ser original e imaginativo, curioso por el medio externo e interno, a tener interés por ideas nuevas y valores no convencionales (McCrae y Costa, 1999).

Definición operacional: puntaje total obtenido en cada subescala del Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo (2016), donde a mayor puntaje en cada subescala, mayores niveles de Extraversión, Neuroticismo, Responsabilidad, Agradabilidad o Apertura a la Experiencia reportados por el sujeto. El cuestionario mide estos cinco rasgos en función de la pertinencia que el sujeto atribuye a los reactivos para describir sus características de personalidad, y la misma es valorada mediante cinco frases que van desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”.

Sexo.

Definición constitutiva: “condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas” (Real Academia Española, 2014, p. 312).

Definición operacional: sexo biológico reportado por los sujetos durante el estudio (masculino o femenino), codificándose a los estudiantes del sexo masculino como “0” y a las estudiantes del sexo femenino como “1” en la base de datos.

Estrés académico.

Definición conceptual: “proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta: (a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (*input*), (b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio), y (c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (*output*) para restaurar el equilibrio sistémico” (Barraza, 2006, p. 17).

Definición operacional: puntaje total obtenido en cada subescala del Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006), donde a mayor puntaje, mayor estrés académico reportado por el sujeto. El inventario mide la intensidad de la preocupación o nerviosismo por los estudios mediante una escala de cinco adjetivos que va desde “poco” hasta “mucho”, y la frecuencia en que el sujeto: (a) evalúa estímulos como estresores, (b) experimenta síntomas físicos, psicológicos y conductuales a causa del estrés académico y (c) emplea estrategias de afrontamiento para el estrés académico, mediante una escala de cinco frases que va desde “nunca” hasta “siempre”.

Compromiso académico.

Definición conceptual: conjunto de sentimientos de voluntad, dedicación, inmersión y disfrute experimentados por los sujetos al desempeñar las labores y actividades solicitadas en contextos académicos. El compromiso académico o *engagement* se compone de tres dimensiones: (a) Vigor, entendido como la energía y resistencia mental mientras se está estudiando y el deseo de invertir esfuerzo y tiempo en el estudio, (b) Dedicación, entendido como el sentido de entusiasmo, orgullo, inspiración y reto relacionado con los estudios y (c) Adsorción, entendida como un estado positivo de inmersión total en los estudios (Schaufeli et al., 2002; Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Definición operacional: puntaje total obtenido en cada subescala de la Escala de Compromiso Académico de Schaufeli et al. (2002) donde a mayor puntaje, mayor compromiso académico reportado por el sujeto. La escala mide las dimensiones de Vigor, Dedicación y Adsorción en función de la frecuencia percibida por el estudiante de una serie de afirmaciones referentes a varios aspectos de su vida académica, y la misma es valorada mediante siete frases que van desde “nunca” hasta “siempre”.

Variables a controlar.

Edad: para minimizar el posible efecto del nivel evolutivo de los sujetos sobre las variables de estudio, se controló la edad de los participantes mediante la técnica de homogenización, de modo que se trabajó con estudiantes de pregrado con edades comprendidas entre 19 y 26 años.

Semestre de curso: para evaluar la relación entre las variables de estudio a un mismo nivel académico, se controló el semestre de curso de los participantes mediante la técnica de homogenización para minimizar el efecto diferencial de desgaste asociado con dicho nivel académico de la carrera de estudio, de modo que se trabajó con estudiantes de pregrado de quinto y sexto semestre.

Tipo de investigación

La naturaleza del presente trabajo de investigación fue de orientación cuantitativa, ya que se buscaba obtener información numérica sobre las variables de estudio en una población específica y someter dichos datos a análisis estadísticos para responder a un problema de investigación. En cuanto al grado de control y manipulación ejercido, fue no experimental, puesto que no se manipularon variables independientes. Por último, fue ex post-facto, ya que todas las variables de estudio eran intrínsecamente no manipulables y los investigadores las midieron cuando éstas ya habían acontecido o manifestado sus efectos (Kerlinger y Lee, 2002).

Diseño de investigación

Se empleó un diseño correlacional transversal, puesto que se recogió información relativa a la magnitud y dirección de la asociación de las variables predictoras (rasgos de personalidad, sexo, estrés académico y compromiso académico) con la variable a predecir (*burnout* académico) en un único punto del tiempo (Santalla et al., 2011). A su vez, fue un estudio de campo, donde se evaluó la relación entre variables psicológicas dentro de una estructura social; la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas (Kerlinger y Lee, 2002).

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas, inscritos académica y administrativamente en el período académico 2017-2018. Las carreras de pregrado que actualmente ofrece dicha casa de estudios son: Psicología, Letras, Educación, Administración y Contaduría, Ciencias Sociales (Sociología y Relaciones Industriales), Economía, Derecho, Ingeniería (Informática, Civil, Industrial y en Telecomunicaciones) y Filosofía.

Tanto para el estudio piloto como para el estudio definitivo se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas, ya que se partió desde el conocimiento de los estratos de la población de estudio (las distintas carreras de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas) para seleccionar un número determinado de sujetos de ambos sexos dentro de cada carrera que, en proporción, fuesen representativos de éstas (Kerlinger y Lee, 2002).

Es importante señalar que los tamaños muestrales, tanto del estudio piloto como del definitivo, se vieron disminuidos a causa de mortalidad experimental, ya que se descartaron los instrumentos respondidos al azar, con fijeza de respuesta a los ítems y con la opción “No” marcada en el ítem 1 del Inventario Sistemático-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006).

En cuanto al estudio piloto, se empleó una muestra de 201 sujetos con edad promedio de 20.84 años con una desviación de 1,7 distribuidos de la siguiente forma: 125 estudiantes de quinto semestre (62.1%) y 76 de sexto semestre (37.9%), 122 estudiantes de sexo femenino (60.6%) y 79 estudiantes de sexo masculino (39.3%), 43 estudiantes de Psicología (21.39%), 19 de Comunicación Social (9.45%), 5 de Filosofía (2.84%), 29 de Ingeniería (14.3%), 33 de Derecho (16.42%), 8 de Economía (3.98%), 13 de Ciencias Sociales (6.46%), 12 de Administración y Contaduría (5.97%), 22 de Educación (10.95%) y 17 de Letras (8.45%).

Para el estudio definitivo, se empleó una muestra de 228 sujetos con edad promedio de 21.26 años con una desviación de 1.6 distribuidos de la siguiente forma: 140 estudiantes de quinto semestre (61.4%) y 88 de sexto semestre (38.6%), 139 estudiantes de sexo femenino (61%) y 89 estudiantes de sexo masculino (39%), 67 estudiantes de Psicología (29.39%), 40 de Comunicación Social (17.54%), 2 de Filosofía (0.87%), 41 de Ingeniería (17.98%), 9 de Derecho (3.94%), 5 de Economía (2.19%), 13 de Ciencias Sociales (5.70%), 30 de Administración y Contaduría (13.16%), 9 de Educación (3.94%) y 15 de Letras (5.26%).

Instrumentos, aparatos y/o materiales

Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y De Abreu (2001) (ver Anexo A).

La variable *burnout* académico se midió con el Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y De Abreu (2001). El instrumento es autoadministrable y consta de 21 reactivos en formato Likert de siete valores categoriales (“nunca” (0), “alguna vez al año o menos” (1), “alguna vez al mes o menos” (2), “algunas veces al mes” (3), “una vez por semana” (4), “algunas veces por semana” (5) y “todos los días” (6)) distribuidos de la siguiente manera en tres dimensiones: los ítems 1, 2, 3, 6, 7, 10, 12, 13, 15 y 19 corresponden a la dimensión de Agotamiento Emocional, los ítems 9, 11, 14, 16 y 21 corresponden a la dimensión de Despersonalización y los ítems 4, 5, 8, 17, 18 y 20 corresponden a la dimensión Falta de Realización Personal.

Para obtener el puntaje total y el de las tres dimensiones, se requiere hacer la sumatoria simple de cada uno de los reactivos del instrumento, con la salvedad de que los ítems 11 y 16 (correspondientes a la dimensión Despersonalización) y los ítems 4, 8, 17 y 20 (correspondientes a la dimensión Falta de Realización Personal) se corrigen de manera inversa. En este sentido, mayores puntajes (tanto en la escala total como en las tres dimensiones) se corresponden con mayores niveles de *burnout* académico reportados por el encuestado.

Cosme y De Abreu (2001) realizaron una investigación con 700 estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello entre 17 y 24 años con el fin de determinar la prevalencia del síndrome de *burnout* académico en dicha población y realizar un modelo de ruta para exponer el posible efecto de variables sociodemográficas (sexo, edad, presencia de pareja, presencia de hijos) sobre la aparición de dicho síndrome. Los autores emplearon el Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) en su versión en español realizada por Seisdedos (1997), y encontraron que la confiabilidad del instrumento refiere un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.84 para la escala total, un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.90 para la dimensión de Agotamiento Emocional, un coeficiente Alfa de Cronbach de

0.79 para la dimensión de Despersonalización y un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.71 para la dimensión Falta de Realización Personal.

De igual modo, los autores efectuaron un Análisis Factorial exploratorio de Componentes Principales con rotación Varimax, y encontraron que las tres dimensiones antes referidas explicaron el 46.73% de la varianza total del instrumento. En este sentido, no se efectuó un estudio piloto del Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y De Abreu (2001), puesto que el instrumento ya había sido probado en la población objeto de este estudio y probó contar con propiedades psicométricas adecuadas.

Tras la realización del estudio definitivo, se encontraron tres dimensiones subyacentes coherentes con el modelo de Maslach (1976) que explicaron el 49.20% de la varianza (ver Anexos M y N). El primer factor, denominado Agotamiento Emocional, estuvo compuesto por los ítems 2, 3, 6, 7, 13 y 15, el segundo factor se denominó Falta de Realización Personal y estuvo compuesto por los ítems 4, 8, 11, 16, 17 y 20, y el tercer factor, denominado Despersonalización, estuvo compuesto por los ítems 1, 5, 9, 10, 12, 14, 19 y 21. En este sentido, se eliminó el ítem 18 de la versión original ya que éste presentó cargas factoriales muy bajas (inferiores a 0.30) (ver Anexo Ñ). A su vez, los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) refieren 0.799 para Agotamiento Emocional, 0.770 para Falta de Realización Personal y 0.771 para Despersonalización (ver Anexo O).

Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo (2016) (ver Anexo B).

La variable rasgos de personalidad se midió con el Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo (2016). El instrumento es autoadministrable y consta de 42 reactivos en formato Likert de cinco valores categoriales (“muy en desacuerdo” (1), “ligeramente en desacuerdo” (2), “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (3), “ligeramente de acuerdo” (4) y “muy de acuerdo” (5)) y se distribuyen en función de las cinco dimensiones del Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad: los ítems 1, 6, 12, 15, 26, 31, 36, 38 y 41 corresponden al factor Extraversión, los ítems 2, 4, 9, 14, 18, 25, 28 y 33 corresponden al factor Neuroticismo, los ítems 3, 8, 17, 21, 24 y 40 corresponden al factor Responsabilidad, los ítems 7, 11, 13, 20, 23, 27, 30, 32, 35 y 39 corresponden al factor Agradabilidad y los ítems 5, 10, 16, 19, 22, 29, 34, 37 y 42 corresponden al factor Apertura a la Experiencia.

Para obtener el puntaje de cada factor se requiere hacer la sumatoria simple de cada uno de los reactivos del instrumento, con la salvedad de que los ítems 6, 12, 15, 26, 31 y 36 (correspondientes al factor Extraversión), los ítems 2, 9, 18 y 33 (correspondientes al factor Neuroticismo), los ítems 8, 17, 21, 24 y 40 (correspondientes al factor Responsabilidad) y el ítem 42 (correspondiente al factor Apertura a la Experiencia) se corrigen de manera inversa. En este sentido, mayores puntajes en cada factor de personalidad se corresponden con un mayor predominio de las conductas asociadas a dicho rasgo en la vida cotidiana del encuestado.

Coelho y Raffo (2016) realizaron una investigación con 300 estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello entre 18 y 25 años con el fin de determinar la influencia del sexo, rasgos de personalidad, preferencia de fines de uso de internet sobre el uso problemático de éste. Las autoras emplearon el Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) para medir la variable rasgos de personalidad, y hallaron un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.757 para la escala total. De igual modo, el Análisis Factorial exploratorio de Componentes Principales con rotación Varimax reveló cinco dimensiones que explicaron el 43.21% de la varianza total del instrumento: el primer factor (Agradabilidad) explicó el 14.99% de varianza, el segundo factor (Extraversión) explicó el 8.72%, el tercer factor (Neuroticismo) explicó el 7.76% de varianza, el cuarto factor (Apertura a la Experiencia) explicó el 6.28% de varianza y el quinto factor (Responsabilidad) explicó el 5.45% de varianza.

Es importante destacar que la adaptación realizada por Coelho y Raffo (2016) consistió en eliminar dos ítems con respecto a la revisión de Salazar (2011), puesto que los mismos presentaban bajas correlaciones ítem-test. En este sentido, no se efectuó estudio piloto del Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo (2016) por haber sido probado en la población objeto de este estudio y demostrado poseer propiedades psicométricas adecuadas.

Tras la realización del estudio definitivo, se encontraron cinco dimensiones coherentes con el Modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, que explicaron el 51.27% de la varianza (ver Anexos P y Q). A pesar de esto, solamente se incluyeron las dimensiones de Afabilidad, Extraversión, Apertura a la Experiencia y Neuroticismo, puesto que el quinto factor (correspondiente a la dimensión Responsabilidad) solo agrupaba dos ítems del instrumento (ver Anexo R). En este sentido, las cuatro dimensiones antes mencionadas explicaron el 46.28% de la varianza. El factor Afabilidad se compuso de los ítems 3, 7, 11, 13, 17, 20, 24, 25, 27, 29, 32, 35 y 39, y refiere un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.840, el factor Extraversión se compuso de los ítems 1, 6, 15, 23, 26, 30, 31, 38 y 41, y refiere un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.853, el factor Apertura a la Experiencia se compuso de los

ítems 5, 10, 16, 19, 22, 34 y 37, y refiere un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.841, y finalmente el factor Neuroticismo se compuso de los ítems 4, 9, 14, 18, 28 y 36, refiriendo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.804 (ver Anexo S). En este sentido, los ítems 2, 8, 12, 21, 33, 40 y 42 fueron eliminados de la versión final.

Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006) (ver Anexo C).

La variable estrés académico se midió a través del Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006). El inventario es autoadministrable y consta de 33 reactivos distribuidos en tres subescalas de la siguiente manera: (a) el primer ítem, en formato dicotómico “sí”-“no”, sirve para determinar la disposición del encuestado para contestar el instrumento, (b) un ítem en formato Likert de cinco valores categoriales (donde 1 es “poco” y 5 es “mucho”) que permite medir la intensidad del estrés académico (ítem 2), (c) nueve ítems en formato Likert de cinco valores categoriales (“nunca” (1), “rara vez” (2), “algunas veces” (3), “casi siempre” (4) y “siempre” (5)) que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores (ítems 3 al 11), (d) 16 ítems en formato Likert de cinco valores categoriales (“nunca” (1), “rara vez” (2), “algunas veces” (3), “casi siempre” (4) y “siempre” (5)) que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones físicas (ítems 12 al 17), psicológicas (ítems 18 al 22) o conductuales (ítems 23 al 26) a estímulos estresores y (e) siete ítems en formato Likert de cinco valores categoriales (“nunca” (1), “rara vez” (2), “algunas veces” (3), “casi siempre” (4) y “siempre” (5)) que miden la frecuencia de empleo de estrategias de afrontamiento ante estímulos considerados como estresores (ítems 27 al 33).

Para obtener el puntaje total y el de las tres subescalas, se debe realizar la sumatoria simple de cada uno de los reactivos que las componen. En cuanto a las propiedades psicométricas del Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006), Barraza (2007) obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.90 por el método de consistencia interna para la escala total, un Alfa de Cronbach de 0.82 para la dimensión Estresores, un Alfa de Cronbach de 0.88 para la dimensión Síntomas y un Alfa de Cronbach de 0.71 para la dimensión Estrategias de Afrontamiento. A su vez, el Análisis Factorial exploratorio de Componentes Principales con rotación Varimax reveló que las tres dimensiones antes referidas explicaron el 46% de la varianza total del instrumento.

Se llevó a cabo un estudio piloto del Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006) con el fin de con el fin de explorar sus propiedades psicométricas en la población objeto de estudio. En cuanto a los estadísticos de confiabilidad, se halló un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.862 para la escala total, un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.908 para la subescala de Síntomas (físicos, psicológicos y conductuales), un

coeficiente Alfa de Cronbach de 0.585 para la subescala de Estresores y un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.552 para la subescala de Estrategias de Afrontamiento (ver Anexo H). Si bien los coeficientes de las últimas dos subescalas indican un monto menor al 0.70 mínimo necesario para investigaciones (Peña, 2009), se optó por conservar estas subescalas ya que el Alfa de Cronbach de la escala total se encontró dentro de los valores esperados.

Por otro lado, el el Análisis Factorial exploratorio de Componentes Principales con rotación Varimax reunió el 38.167% de la varianza total, y expuso tres factores congruentes con las subescalas inicialmente propuestas por Barraza (2007): el primer factor, denominado Síntomas (ítems 11 a 26) explicó el 26.374% de la varianza del instrumento. El segundo factor, denominado Estresores (ítems 1 al 10) explicó el 6.41% de la varianza del instrumento. Por último, el tercer factor, denominado Estrategias de Afrontamiento (ítems 27 al 32) explicó el 5.384% de la varianza del instrumento (ver Anexos E, F y G).

Tras la realización del estudio definitivo, se encontraron tres dimensiones coherentes con las propuestas por Barraza (2007), que explicaron el 40.65% de la varianza (ver Anexos T y U). El primer factor, denominado Estresores, estuvo compuesto por los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 19, 20 y 25, el segundo factor se denominó Síntomas y estuvo compuesto por los ítems 10, 11, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24 y 26, y el tercer factor, denominado Estrategias de Afrontamiento, estuvo compuesto por los ítems 27, 28, 29, 30, 31 y 32. En este sentido, se eliminó el ítem 4 de la versión original ya que éste presentó una carga factorial muy baja (inferior a 0.30) (ver Anexo V). A su vez, los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) refieren 0.872 para Estresores, 0.835 para Síntomas y 0.766 para Estrategias de Afrontamiento (ver Anexo W).

Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002) (ver Anexo D).

La variable compromiso académico se midió a través de la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002). Se trata de una escala autoadministrable de 17 reactivos en formato Likert de siete valores categoriales (“nunca” (0), “casi nunca” (1), “algunas veces” (2), “regularmente” (3), “bastantes veces” (4), “casi siempre” (5) y “siempre” (6)) distribuidos de la siguiente manera en tres dimensiones: (a) los ítems 1, 5, 7, 8, 12 y 13 corresponden a la dimensión Vigor, (b) los ítems 2, 6, 9, 11, 15 y 16 corresponden a la dimensión Dedicación, y (c) los ítems 3, 4, 10, 14 y 17 corresponden a la dimensión Adsorción. Para obtener el puntaje total y el de las tres dimensiones, se requiere hacer la sumatoria simple de cada uno de los reactivos del instrumento, de modo que mayores puntajes se corresponden con mayores niveles de compromiso académico reportados por el encuestado.

Las propiedades psicométricas de la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002) fueron evaluadas por Caballero, Abello y Palacio (2007) en una población de 202 estudiantes de psicología de jornada nocturna, con edades que oscilaron

entre 18 y 52 años, con una edad media 25, y obtuvieron un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.62 por el método de consistencia interna para la subescala de Vigor, un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.79 por el método de consistencia interna para la subescala de Dedicación y un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.58 por el método de consistencia interna para la subescala de Adsorción.

Los autores llevaron a cabo un estudio piloto de la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002) con el fin de con el fin de explorar sus propiedades psicométricas en la población objeto de estudio. En cuanto a los estadísticos de confiabilidad, se halló un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.915 para la escala total, un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.857 para la subescala de Vigor y Adsorción (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 13, 14 y 17) y un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.881 para la subescala de Dedicación (ítems 6, 9, 10, 11, 12, 15 y 16) (ver Anexo L).

Cabe destacar que se realizó esta agrupación de ítems, diferente a la planteada en la escala original, a la luz de los resultados del Análisis Factorial Exploratorio con Rotación Varimax llevado a cabo, el cual reveló la siguiente estructura: un 53.195% de varianza total explicada por dos factores, el factor Vigor y Adsorción (44.42%) y el factor Dedicación (8.955%) (ver Anexos I, J y K).

Tras la realización del estudio definitivo, se encontraron dos dimensiones coherentes con las encontradas en el estudio piloto, que explicaron el 55.99% de la varianza (ver Anexo X). El primer factor, denominado Dedicación, estuvo compuesto por los ítems 2, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15 y 16, y el segundo factor se denominó Vigor/Adsorción y estuvo compuesto por los ítems 1, 3, 4, 5, 7, 8, 14 y 17 (ver Anexos Y y Z). A su vez, los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) refieren 0.912 para Dedicación y 0.837 para Vigor/Adsorción. Este solapamiento entre dimensiones del compromiso académico, observada tanto en el estudio piloto como en el definitivo, podría obedecer a la similitud entre estos, tanto conceptual como expresada en los reactivos.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial y virtual. Para la aplicación presencial, se ubicó a los alumnos en los salones de clase y áreas comunes del recinto universitario. Se consideraron los salones dependiendo de la accesibilidad de los investigadores, la disponibilidad de los alumnos y la modalidad de las clases; se dio preferencia a las clases magistrales por encima de seminarios o prácticas, por incluir mayor número de alumnos.

Para abordar a los alumnos en sus salones, se solicitó la autorización de los profesores presentes antes del inicio de la clase para aplicar los instrumentos una vez que ésta culminase. Se explicó a los estudiantes el propósito del proyecto de manera explícita y se les entregaron los instrumentos (Inventario Sistemico-Cognoscitivista (SISCO) de Barraza (2006) y Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002) para el estudio piloto) para que los contestaran, aclarándoles que se respetaría tanto la confidencialidad de las respuestas suministradas como su libertad para abandonar o no participar en el estudio. Acto seguido, se recogieron los instrumentos a medida que los estudiantes los culminaban. Los estudiantes abordados en áreas comunes de la universidad también recibieron una explicación sobre las características de la investigación y se les brindó el mismo trato especificado anteriormente para los alumnos que abordados dentro de sus aulas. Este procedimiento también se hizo para el estudio definitivo.

Con respecto a la aplicación virtual de los instrumentos, se utilizó el servicio de Formularios de Google para crear versiones equivalentes en formato digital de los instrumentos utilizados en la investigación. La aplicación de éstos requirió estar registrado con una cuenta de Google, empresa proveedora del servicio, pasa así poder darle respuesta al instrumento. Con este requisito se buscaba eliminar el riesgo de que un mismo individuo realizare más de una participación en el proceso de relleno de formularios, salvaguardando de esta manera la integridad de los resultados obtenidos. Para obtener participantes por esta vía, se difundió la información entre las redes de estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en su sede de Montalbán, junto a una breve explicación del propósito del proyecto para darle la oportunidad al potencial participante de acceder o rechazar la solicitud. Adjunto a estos datos estaba el enlace para responder el instrumento en cuestión.

Tras completar el muestreo, se cargaron los datos en el software estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 22 para efectuar los cálculos correspondientes al estudio piloto: análisis de confiabilidad por el método de consistencia interna (alfa de Cronbach), análisis de ítems y Análisis Factorial exploratorio de Componentes Principales con rotación Varimax.

A la luz de los resultados obtenidos en el estudio piloto, se decidió que el Inventario Sistemico-Cognoscitivista (SISCO) de Barraza (2006) y la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002) resultaron adecuados para medir las variables estrés académico y compromiso académico, respectivamente, en la población objeto de estudio.

Posteriormente, se hizo el mismo procedimiento de recolección de datos para el estudio definitivo. Con la base de datos final, se procedió a realizar el análisis psicométrico, el análisis descriptivo y gráfico y finalmente el análisis de regresión múltiple. Por último, se reportó la discusión de los resultados obtenidos, la conclusión del estudio y la formulación de limitaciones y recomendaciones.

Análisis de Resultados

Análisis descriptivo

Tabla 2.

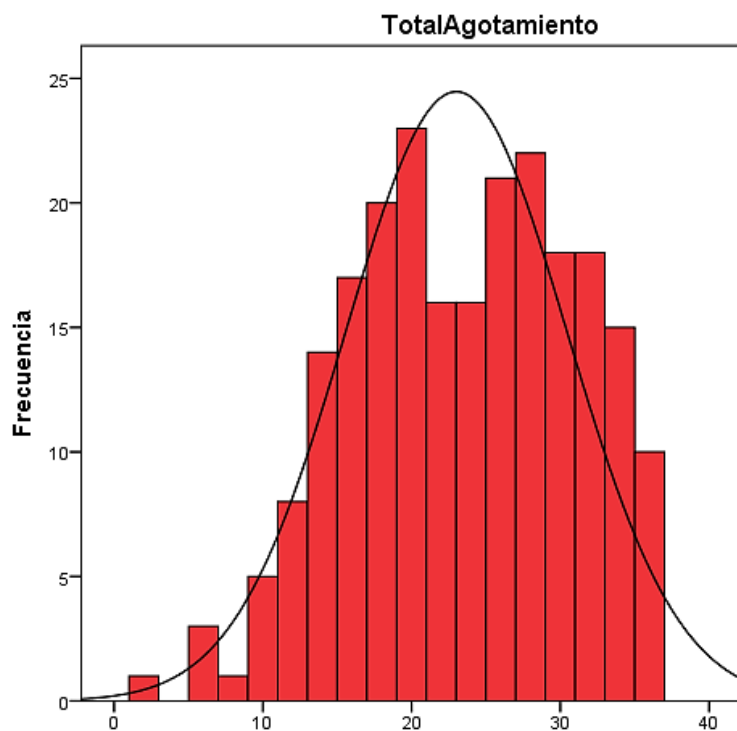
Estadísticos descriptivos para Agotamiento Emocional.

Estadísticos		
TotalAgotamiento		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		23,00
Mediana		24,00
Moda		18
Desviación estándar		7,435
Varianza		55,273
Asimetría		-,217
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,679
Error estándar de curtosis		,321
Rango		34
Mínimo		2
Máximo		36

La Tabla 2 refleja los estadísticos descriptivos correspondientes a la dimensión Agotamiento Emocional del *burnout* académico. Como se observa, la distribución de los puntajes parece ser heterogénea (rango = 34, SD = 7.435), si bien los estadísticos de tendencia central refieren valores cercanos entre sí (media = 23, mediana = 24, moda = 18).

Figura 5.

Histograma de frecuencias para Agotamiento Emocional.



La Figura 5 permite ilustrar que la forma de la distribución sigue una curva mesocúrtica y presenta una asimetría negativa, por lo cual podría inferirse que esta distribución no se ajusta a la curva normal.

Tabla 3.

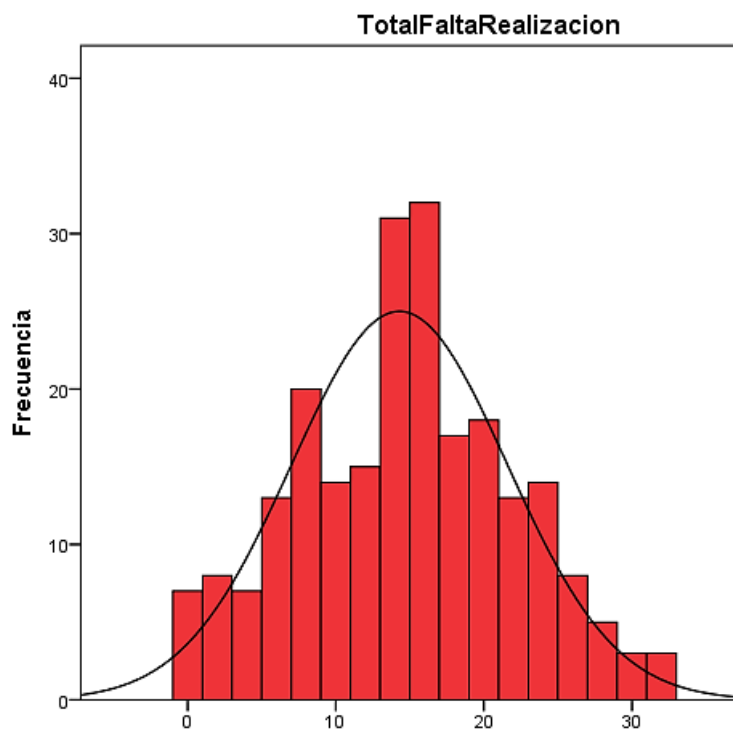
Estadísticos descriptivos para Falta de Realización Personal.

Estadísticos		
TotalFaltaRealizacion		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		14,30
Mediana		14,00
Moda		16
Desviación estándar		7,276
Varianza		52,941
Asimetría		,066
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,468
Error estándar de curtosis		,321
Rango		32
Mínimo		0
Máximo		32

La Tabla 3 permite ilustrar un grado de variabilidad importante en la distribución de puntajes de la dimensión Falta de Realización Personal del *burnout* académico (rango = 32, SD = 7.276) pero un grado de homogeneidad considerable apreciado en los estadísticos de tendencia central (media = 14.30, mediana = 14, moda = 16).

Figura 6.

Histograma de Frecuencias para Falta de Realización Personal.



La Figura 6 muestra que la distribución de Falta de Realización Personal presenta una distribución mesocúrtica, y una asimetría hacia el lado derecho. Igualmente, estas características estarían asociadas a una diferencia significativa con la curva normal.

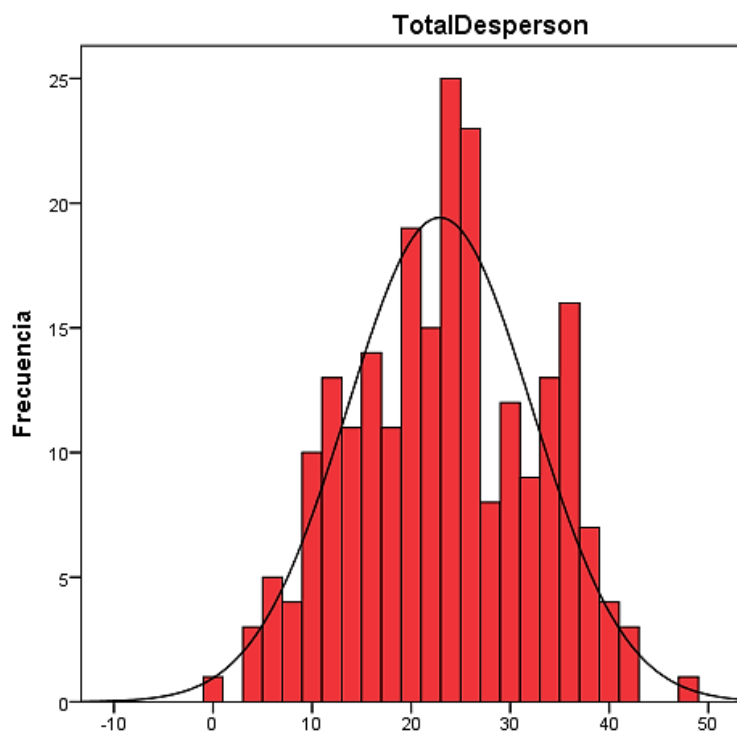
Tabla 4.
Estadísticos descriptivos para Despersonalización.

Estadísticos		
TotalDesperson		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		22,89
Mediana		23,00
Moda		24
Desviación estándar		9,325
Varianza		86,951
Asimetría		-,016
Error estándar de asimetría		,162
Curtosis		-,594
Error estándar de curtosis		,322
Rango		48
Mínimo		0
Máximo		48

La Tabla 4 permite ilustrar que la distribución de la dimensión Despersonalización del burnout académico presenta, igualmente, estadísticos de tendencia central homogéneos entre sí (media = 22.89, mediana = 23, moda = 24) pero estadísticos de dispersión que refieren un grado de variabilidad considerable (rango = 48, SD = 9.325).

Figura 7.

Histograma de frecuencias para Despersonalización.



La distribución de la dimensión Despersonalización, se tiene una curva que se asemeja a la distribución platicúrtica, cercano a la simetría, con tenue tendencia hacia el lado derecho de la media. Esta simetría sugiere que la distribución se aproxima a la curva normal.

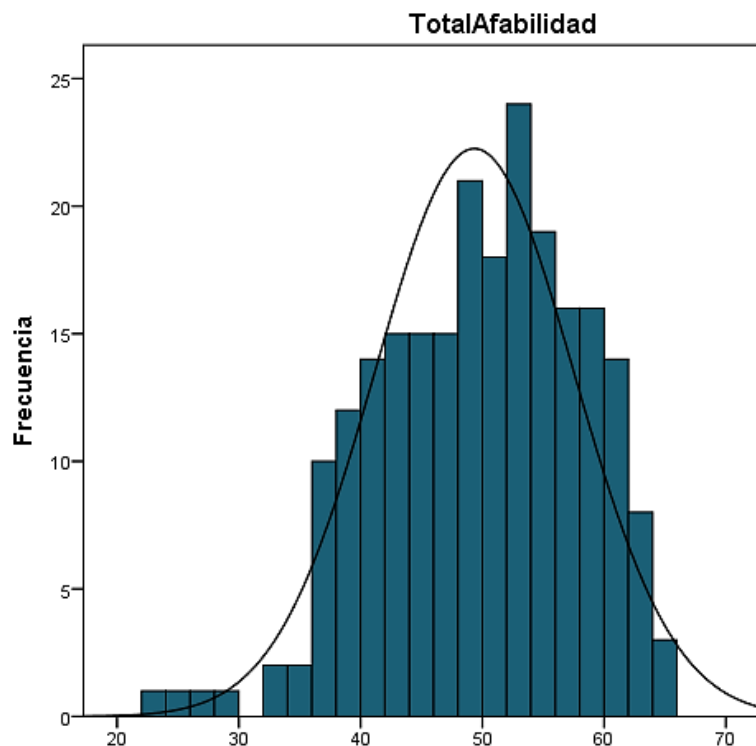
Tabla 5.
Estadísticos descriptivos para el rasgo Afabilidad.

Estadísticos		
TotalAfabilidad		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		49,34
Mediana		50,00
Moda		53
Desviación estándar		8,173
Varianza		66,797
Asimetría		-,417
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,181
Error estándar de curtosis		,321
Rango		42
Mínimo		23
Máximo		65

La Tabla 5 sugiere que la distribución de los puntajes para el rasgo Afabilidad presenta valores homogéneos (media = 49.34, mediana = 5, moda = 53) y estadísticos de dispersión con una variabilidad pequeña (SD = 8.173, rango = 42).

Figura 8.

Histograma de frecuencias para el rasgo Afabilidad.



La Figura 8 muestra que la distribución se distribuye levemente hacia la derecha, apegándose así a los principios de la curva normal. En este sentido, la curva presenta una asimetría negativa.

Tabla 6.

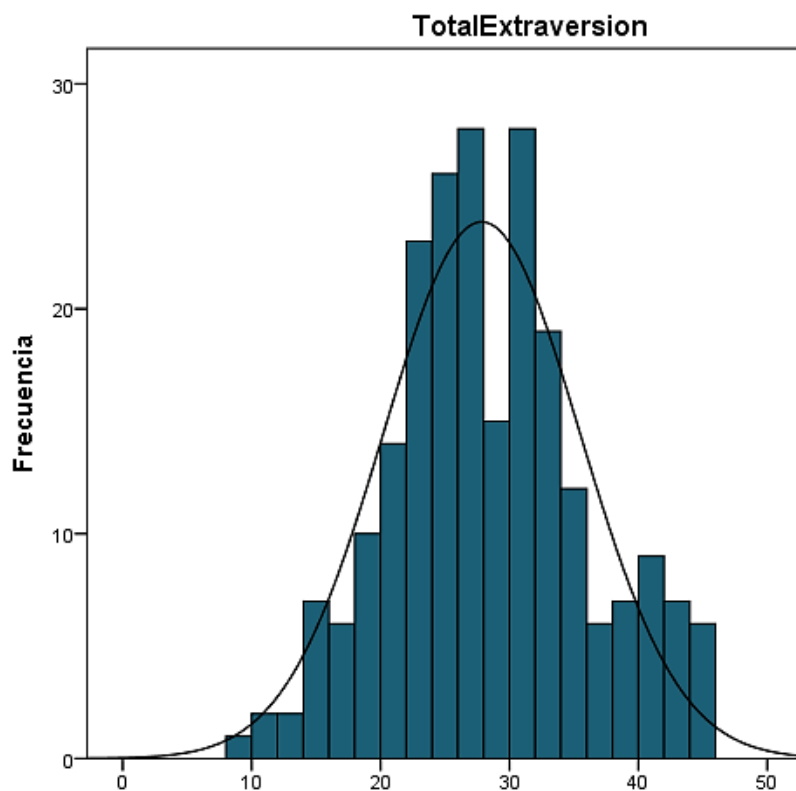
Estadísticos descriptivos para el rasgo Extraversión.

Estadísticos		
TotalExtraversion		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		27,85
Mediana		27,00
Moda		27
Desviación estándar		7,622
Varianza		58,095
Asimetría		,173
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,236
Error estándar de curtosis		,321
Rango		36
Mínimo		9
Máximo		45

La Tabla 6 muestra que la distribución del rasgo Extraversión es homogénea (media = 27.85, mediana = 27, moda = 27) e igualmente los estadísticos de dispersión revelan una variabilidad moderada (SD = 7.622, rango = 36).

Figura 9.

Histograma de frecuencias para el rasgo Extraversión.



La Figura 9 muestra la distribución de los puntajes del rasgo Extraversión, y se tiene una asimetría positiva y una forma mesocúrtica, con valores cercanos a la mediana.

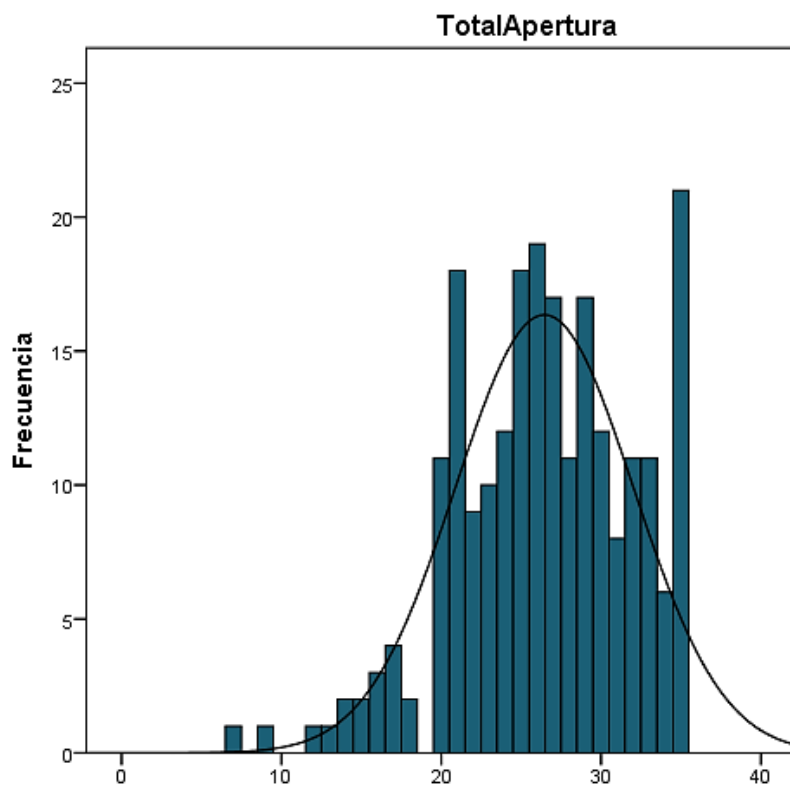
Tabla 7.
Estadísticos descriptivos para el rasgo Apertura a la Experiencia.

Estadísticos		
TotalApertura		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		26,45
Mediana		26,50
Moda		35
Desviación estándar		5,562
Varianza		30,936
Asimetría		-,466
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		,181
Error estándar de curtosis		,321
Rango		28
Mínimo		7
Máximo		35

La Tabla 7 muestra que los estadísticos de tendencia central se muestran homogéneos en la media (26.45) y en la mediana (26.50), sin embargo los datos indican que los puntajes elevados fueron muy frecuentes en esta distribución (moda = 35). Los estadísticos de dispersión indican una variabilidad pequeña ($SD = 5.56$, rango = 28).

Figura 10.

Histograma de frecuencias para el rasgo Apertura a la Experiencia.



La Figura 10 ilustra que se obtuvo una asimetría negativa, con la mayor parte de los datos inclinada hacia el extremo inferior y una forma mesocúrtica

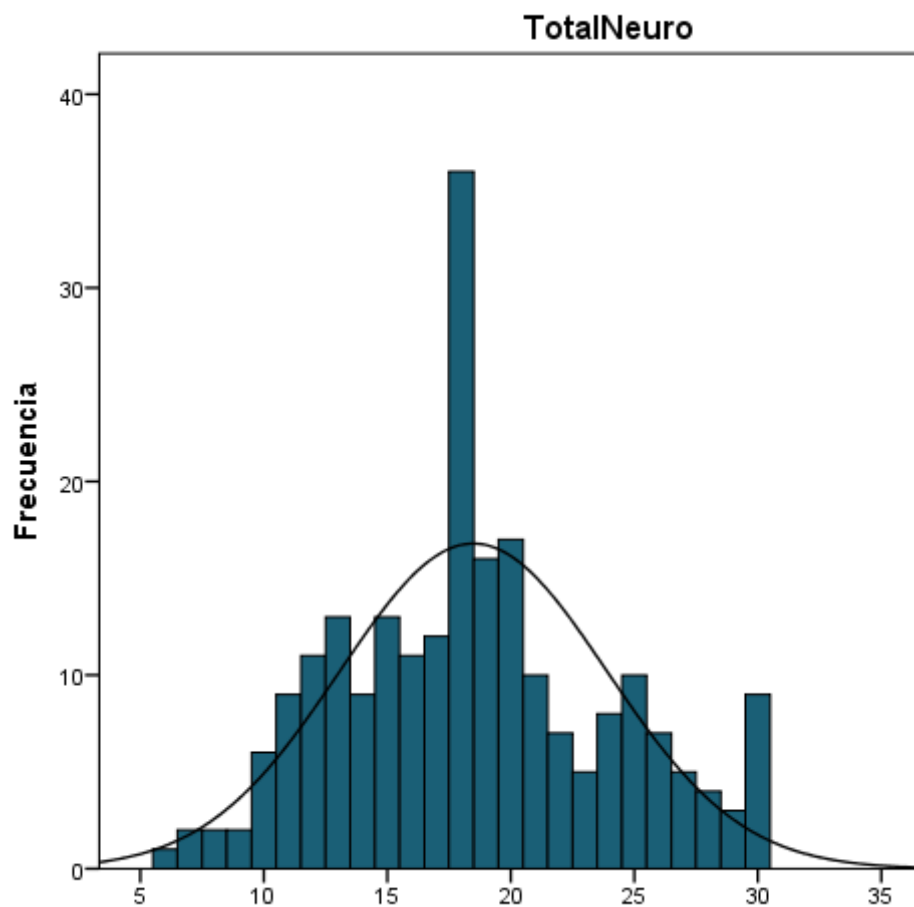
Tabla 8.
Estadísticos descriptivos para el rasgo Neuroticismo.

Estadísticos		
TotalNeuro		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		18,48
Mediana		18,00
Moda		18
Desviación estándar		5,416
Varianza		29,334
Asimetría		,244
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,404
Error estándar de curtosis		,321
Rango		24
Mínimo		6
Máximo		30

La Tabla 8 expone que los estadísticos de tendencia central son muy homogéneos (media = 18.48, mediana = 18, moda = 18) y que los estadísticos de dispersión detectan una variabilidad pequeña (SD = 5.416, rango = 24).

Figura 11.

Histograma de frecuencias para el rasgo Neuroticismo.



La Figura 11 ilustra que se encontró una asimetría positiva, con respecto a los valores mínimos y máximos reportados, y estos adoptan una forma mesocúrtica.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos para la subescala Estresores.

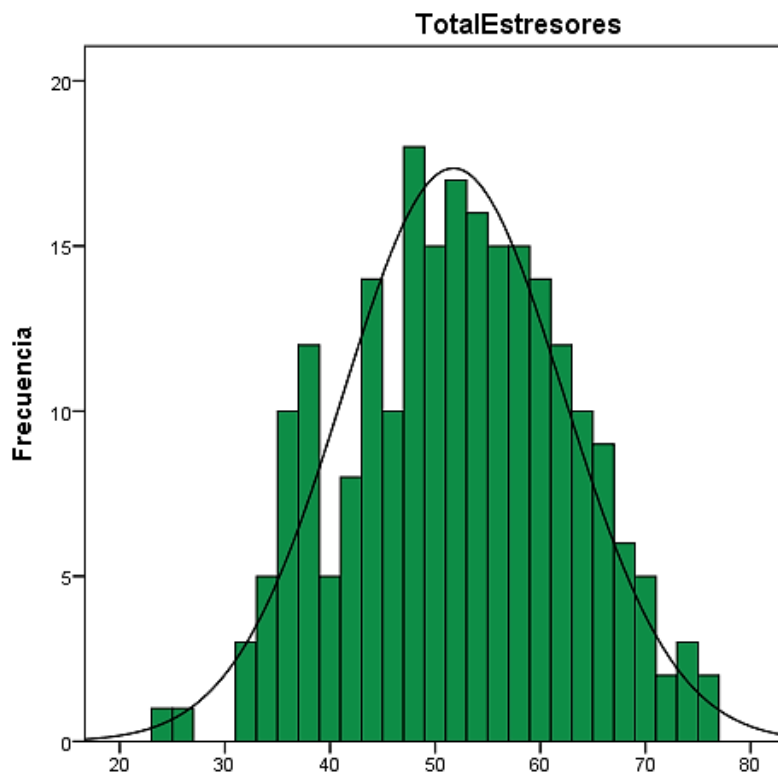
Estadísticos		
TotalEstresores		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		51,73
Mediana		52,00
Moda		48 ^a
Desviación estándar		10,482
Varianza		109,864
Asimetría		-,056
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,516
Error estándar de curtosis		,321
Rango		51
Mínimo		24
Máximo		75

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

La Tabla 9 incluye los estadísticos de tendencia central para la subescala Estresores, lo cual muestra homogeneidad en los datos (media = 51.73, mediana = 52, moda = 48). A su vez, los estadísticos de dispersión reflejan una variabilidad moderada (SD = 10.482, rango = 51).

Figura 12.

Histograma de frecuencias para la subescala Estresores.



En la Figura 12 se muestra que los datos tienen una asimetría negativa con una distribución que se asemeja a una distribución platicúrtica.

Tabla 10.
Estadísticos descriptivos para la subescala Síntomas.

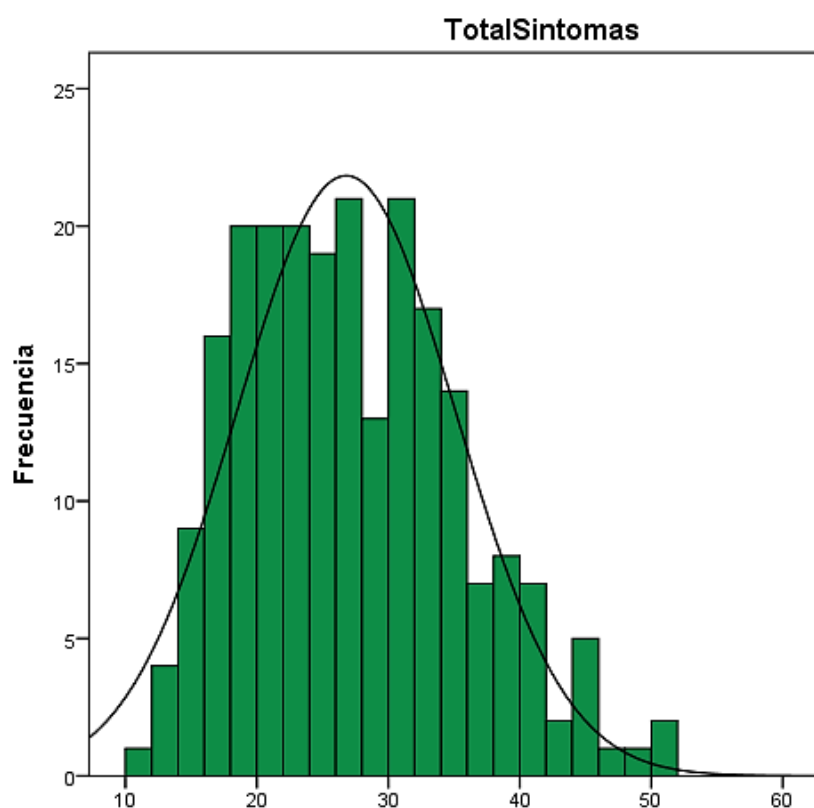
Estadísticos		
TotalSíntomas		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		26,79
Mediana		26,00
Moda		19 ^a
Desviación estándar		8,330
Varianza		69,389
Asimetría		,475
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,290
Error estándar de curtosis		,321
Rango		39
Mínimo		11
Máximo		50

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

La Tabla 10 muestra que los estadísticos de tendencia central tienden hacia la homogeneidad (media = 26.79, mediana = 26, moda = 19), mientras que los estadísticos de dispersión muestran una variabilidad moderada (SD = 8.330, rango = 39).

Figura 13.

Histograma de frecuencias para la subescala Síntomas.



La Figura 13 ilustra que la distribución de los datos tiene una forma mesocúrtica y una asimetría positiva, con la mayor parte de los datos ubicados en el extremo superior de la escala.

Tabla 11.

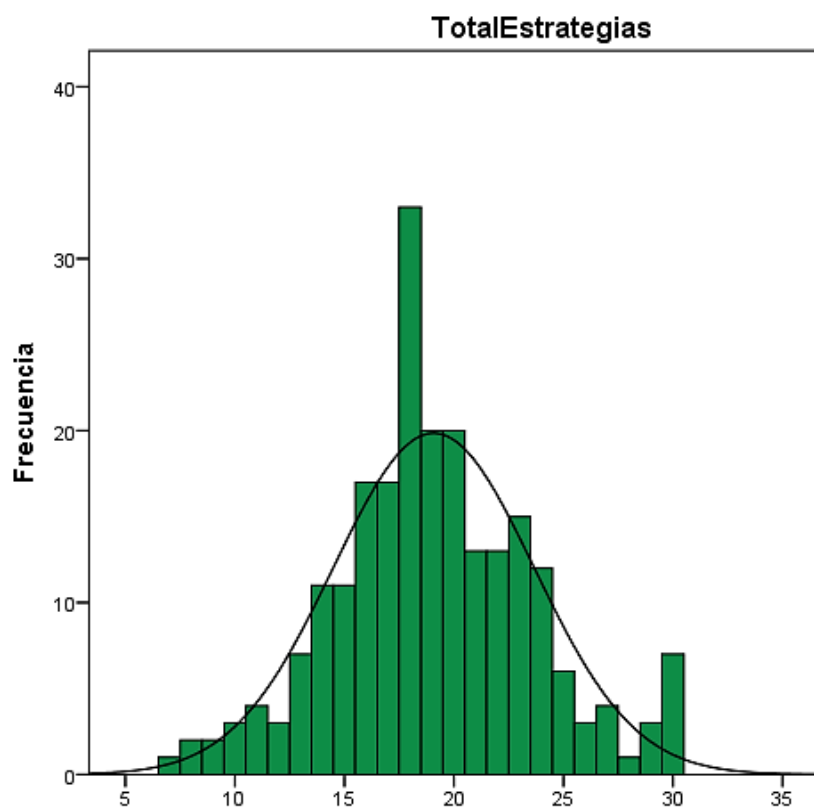
Estadísticos descriptivos para la subescala Estrategias de Afrontamiento.

Estadísticos		
TotalEstrategias		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		19,07
Mediana		19,00
Moda		18
Desviación estándar		4,581
Varianza		20,986
Asimetría		,158
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		,201
Error estándar de curtosis		,321
Rango		23
Mínimo		7
Máximo		30

En la Tabla 11 se evidencia que los estadísticos de tendencia central son homogéneos (media = 19.07, mediana = 19, moda = 18) y que los estadísticos de dispersión refieren una variabilidad moderada-pequeña (SD = 4.581, rango = 23).

Figura 14.

Histograma de frecuencias para la subescala Estrategias de Afrontamiento.



La Figura 14 muestra que se tiene una asimetría positiva y una curtosis mesocúrtica, con un valor de la media aproximado a la mediana, los datos se inclinan levemente hacia el lado izquierdo de la distribución.

Tabla 12.

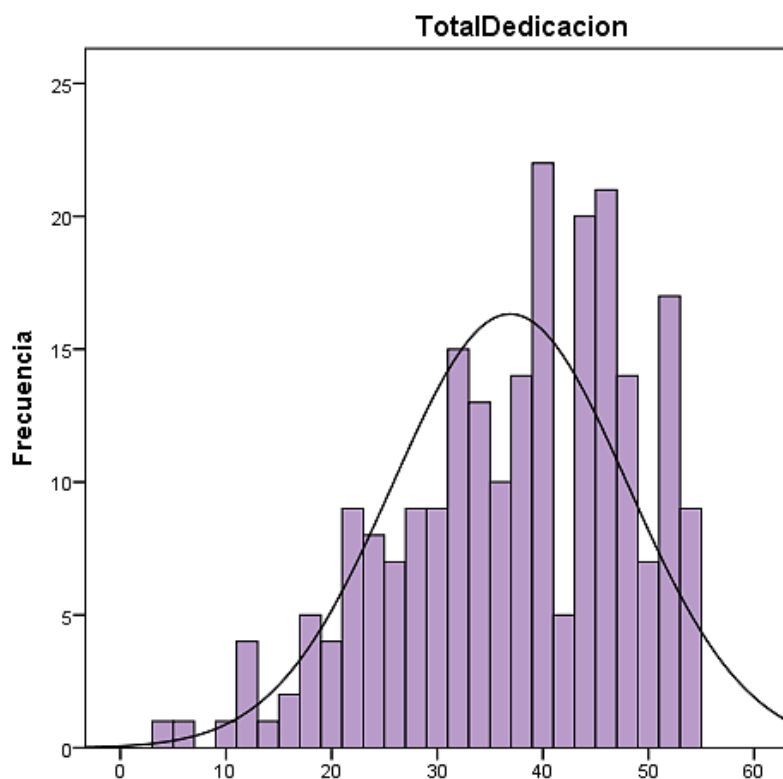
Estadísticos descriptivos para la subescala Dedicación.

Estadísticos		
TotalDedicacion		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		36,90
Mediana		39,00
Moda		44
Desviación estándar		11,144
Varianza		124,193
Asimetría		-,559
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,280
Error estándar de curtosis		,321
Rango		50
Mínimo		4
Máximo		54

En la Tabla 12 se muestra que los datos presentan una variación pequeña en los estadísticos de tendencia central (media = 36.9, mediana = 39, moda = 44) y una variación grande en los estadísticos de dispersión (SD = 11.144, rango = 50).

Figura 15.

Histograma de frecuencias para la subescala Dedicación.



La Figura 15 muestra que, con respecto a la distribución de los datos, se aprecia asimetría negativa, con una distribución mesocúrtica y una inclinación hacia el extremo derecho.

Tabla 13.

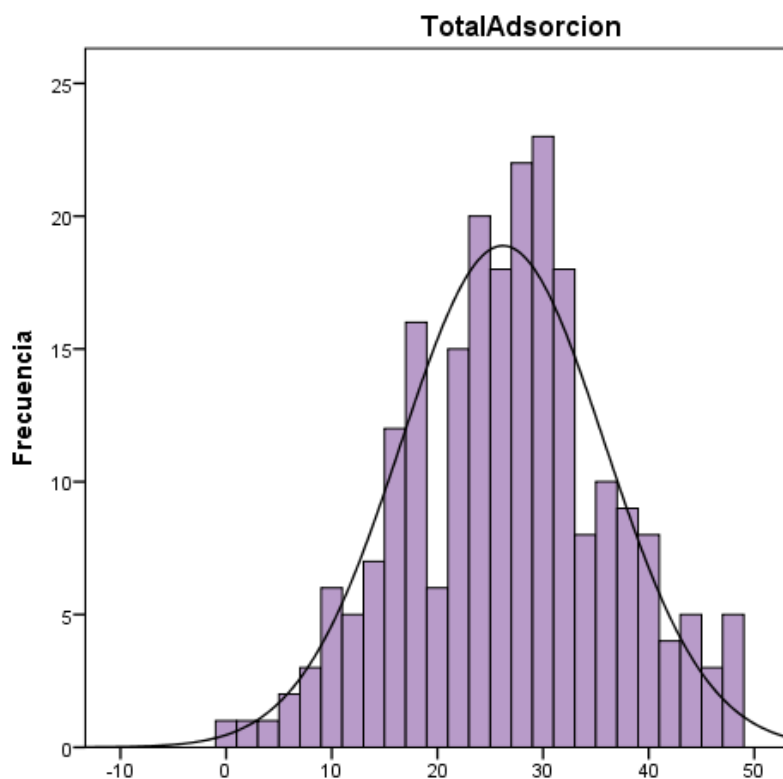
Estadísticos descriptivos para la subescala Vigor/Adsorción.

Estadísticos		
TotalAdsorcion		
N	Válido	228
	Perdidos	0
Media		26,19
Mediana		27,00
Moda		29
Desviación estándar		9,631
Varianza		92,756
Asimetría		-,051
Error estándar de asimetría		,161
Curtosis		-,164
Error estándar de curtosis		,321
Rango		48
Mínimo		0
Máximo		48

La Tabla 13 muestra que los valores de los estadísticos de tendencia central son homogéneos (media = 26.19, mediana = 27, moda = 29), mientras que los estadísticos de dispersión señalan una variabilidad moderada-grande (SD = 9.631, rango = 48).

Figura 16.

Histograma de frecuencias para la subescala Vigor/Adsorción.



En la Figura 16 se observa que la asimetría de la distribución resulta negativa y la curva es mesocúrtica, con una inclinación hacia el lado derecho.

Análisis de regresión múltiple

Tabla 14.

Resumen del modelo de regresión múltiple para Agotamiento Emocional.

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,513 ^a	,264	,230	6,525	1,660

a. Predictores: (Constante), TotalAdsorcion, TotalEstresores, Sexo, TotalApertura, TotalEstrategias, TotalNeuro, TotalExtraversión, TotalAfabilidad, TotalDedicación, TotalSíntomas

b. Variable dependiente: TotalAgotamiento

En cuanto al primer modelo de regresión múltiple, se observa que el coeficiente de correlación múltiple ajustado al cuadrado explica el 23% de la varianza del mismo ($R^2_{ajustado} = 0.230$) y que se cumple el supuesto estadístico de independencia de errores ($Durbin-Watson = 1.660$).

Tabla 15.

ANOVA del modelo de regresión múltiple para Agotamiento Emocional.

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3307,989	10	330,799	7,770	,000 ^b
	Residuo	9239,006	217	42,576		
	Total	12546,996	227			

a. Variable dependiente: TotalAgotamiento

b. Predictores: (Constante), TotalAdsorcion, TotalEstresores, Sexo, TotalApertura,

TotalEstrategias, TotalNeuro, TotalExtraversión, TotalAfabilidad, TotalDedicación, TotalSíntomas

En la Tabla 15 se muestra que, con un coeficiente F de 7.770, las predicciones realizadas por el modelo son estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

Tabla 16.

Coefficientes de regresión del modelo de Agotamiento Emocional.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	10,079	3,802		2,651	,009
Sexo	,108	,964	,007	,112	,911
TotalAfabilidad	,077	,073	,085	1,050	,295
TotalExtraversión	-,116	,074	-,118	-1,566	,119
TotalApertura	,104	,104	,077	,999	,319
TotalNeuro	,075	,104	,055	,723	,470
TotalEstresores	,288	,062	,406	4,660	,000
TotalSíntomas	-,075	,081	-,084	-,926	,355
TotalEstrategias	,104	,118	,064	,883	,378
TotalDedicación	-,148	,060	-,222	-2,474	,014
TotalAdsorción	-,048	,067	-,062	-,718	,474

La Tabla 16 permite ilustrar que, de las variables predictoras consideradas para el estudio, solamente los estímulos percibidos como estresores y la Dedicación predicen significativamente el Agotamiento Emocional del síndrome de *burnout* académico. En este sentido, existe una relación alta ($\beta = 0.406$), positiva y significativa ($p < 0.05$) entre los Estresores y el Agotamiento Emocional, en donde a mayor cantidad de estímulos evaluados como estresores, mayor desgaste y pérdida de recursos cognitivos y afectivos. Y, por otro lado, existe una relación moderada ($\beta = -0.222$), negativa y significativa ($p < 0.05$) entre la Dedicación y el Agotamiento Emocional, en donde a mayor sentido de entusiasmo, orgullo, inspiración y reto relacionado con los estudios, menor sensación de desgaste y pérdida de recursos cognitivos y afectivos.

Tabla 17.

Estadísticos de colinealidad del modelo de Agotamiento Emocional.

Modelo		Estadísticas de colinealidad	
		Tolerancia	VIF
1	(Constante)		
	Sexo	,844	1,185
	TotalAfabilidad	,520	1,922
	TotalExtraversión	,593	1,686
	TotalApertura	,565	1,770
	TotalNeuro	,595	1,681
	TotalEstrés	,448	2,232
	TotalSíntomas	,417	2,400
	TotalEstrategias	,640	1,562
	TotalDedicación	,420	2,378
	TotalAdsorción	,457	2,187

La Tabla 17 ilustra que algunas variables no cumplieron con el supuesto de no colinealidad del análisis de regresión múltiple, y según estos datos, podría deberse a que las subescalas Estrés (Tolerancia = 0.448) y Síntomas (Tolerancia = 0.417) del Estrés Académico estarían correlacionando entre sí, y también las subescalas de Dedicación (Tolerancia = 0.420) y Vigor/Adsorción (Tolerancia = 0.457).

Tabla 18.

Estadísticos residuales del modelo de Agotamiento Emocional.

Estadísticas de residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N
Valor pronosticado	13,63	34,25	23,00	3,817	228
Residuo	-22,681	12,151	,000	6,380	228
Valor pronosticado estándar	-2,455	2,947	,000	1,000	228
Residuo estándar	-3,476	1,862	,000	,978	228

a. Variable dependiente: TotalAgotamiento

La Tabla 18 permite ilustrar que los estadísticos residuales (de error) se distribuyen adecuadamente, pues tiene límites negativos y positivos, y media = 0.

Tabla 19.

Resumen del modelo de regresión múltiple para Falta de Realización Personal.

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
2	,691 ^a	,478	,454	5,377	1,936

a. Predictores: (Constante), TotalAdsorcion, TotalEstresores, Sexo, TotalApertura, TotalEstrategias, TotalNeuro, TotalExtraversión, TotalAfabilidad, TotalDedicación, TotalSíntomas

b. Variable dependiente: TotalFaltaRealización

En cuanto al segundo modelo de regresión múltiple, se observa que el coeficiente de correlación múltiple ajustado al cuadrado explica el 45.4% de la varianza del mismo ($R^2_{ajustado} = 0.454$) y que se cumple el supuesto estadístico de independencia de errores ($Durbin-Watson = 1.936$).

Tabla 20.

ANOVA del modelo de regresión múltiple para Falta de Realización Personal.

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2	Regresión	5744,417	10	574,442	19,871	,000 ^b
	Residuo	6273,302	217	28,909		
	Total	12017,719	227			

a. Variable dependiente: TotalFaltaRealización

b. Predictores: (Constante), TotalAdsorcion, TotalEstresores, Sexo, TotalApertura, TotalEstrategias, TotalNeuro, TotalExtraversión, TotalAfabilidad, TotalDedicación, TotalSíntomas

En la Tabla 20 se muestra que, con un coeficiente F de 19.871, las predicciones realizadas por el modelo son estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

Tabla 21.

Coefficientes de regresión del modelo de Falta de Realización Personal.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
2 (Constante)	28,140	3,133		8,982	,000
Sexo	,436	,795	,029	,549	,584
TotalAfabilidad	-,199	,061	-,223	-3,285	,001
TotalExtraversión	-,085	,061	-,089	-1,403	,162
TotalApertura	-,155	,085	-,118	-1,815	,071
TotalNeuro	-,068	,085	-,051	-,799	,425
TotalEstresores	,116	,051	,167	2,282	,023
TotalSíntomas	,171	,066	,195	2,569	,011
TotalEstrategias	-,006	,097	-,004	-,059	,953
TotalDedicación	-,143	,049	-,220	-2,903	,004
TotalAdsorción	-,066	,055	-,088	-1,208	,228

La Tabla 21 permite ilustrar que, de las variables predictoras consideradas para el estudio, solamente el rasgo Afabilidad, los estímulos evaluados como estresores, las respuestas sintomáticas al estrés académico y la Dedicación predicen de manera significativa la Falta de Realización Personal del síndrome de *burnout* académico.

En este orden de ideas, existe una relación moderada ($\beta = -0.216$), negativa y significativa ($p < 0.05$) entre la Afabilidad y la Falta de Realización Personal, de modo que a mayor tendencia a ser altruista, considerado, bondadoso, servicial y solidario con otros, menor tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, junto con sensaciones de insatisfacción profesional. A su vez, existe una relación moderada ($\beta = 0.172$), positiva y significativa ($p < 0.05$) entre los Estresores y la Falta de Realización Personal, de modo que a mayor cantidad de estímulos percibidos como estresantes, mayor tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, junto con sensaciones de insatisfacción profesional.

También, existe una relación moderada ($\beta = 0.195$), positiva y significativa ($p < 0.05$) entre los Síntomas y la Falta de Realización Personal, de modo que a mayor cantidad de reacciones sintomáticas (físicas, psicológicas y/o conductuales) al estrés académico, mayor tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, junto con sensaciones de insatisfacción profesional. Por último, existe una relación moderada ($\beta = -0.220$), negativa y significativa ($p < 0.05$) entre la Dedicación y la Falta de Realización Personal, de modo que a mayor sentido de entusiasmo, orgullo, inspiración y reto relacionado con los estudios, menor tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, junto con sensaciones de insatisfacción profesional.

Tabla 22.

Estadísticos de colinealidad del modelo de Falta de Realización Personal.

Modelo		Estadísticas de colinealidad	
		Tolerancia	VIF
2	(Constante)		
	Sexo	,844	1,185
	TotalAfabilidad	,520	1,922
	TotalExtraversión	,593	1,686
	TotalApertura	,565	1,770
	TotalNeuro	,595	1,681
	TotalEstresores	,448	2,232
	TotalSíntomas	,417	2,400
	TotalEstrategias	,640	1,562
	TotalDedicación	,420	2,378
	TotalAdsorción	,457	2,187

La Tabla 22 indica que, al igual que en el modelo de Agotamiento Emocional, algunas variables no cumplieron con el supuesto de no colinealidad del análisis de regresión múltiple, y según estos datos, podría deberse a que las subescalas Estresores (Tolerancia = 0.448) y Síntomas (Tolerancia = 0.417) del Estrés Académico estarían correlacionando entre sí, y también las subescalas de Dedicación (Tolerancia = 0.420) y Vigor/Adsorción (Tolerancia = 0.457).

Tabla 23.

Estadísticos residuales del modelo de Falta de Realización Personal.

Estadísticas de residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N
Valor pronosticado	2,30	31,91	14,30	5,030	228
Residuo	-15,269	14,536	,000	5,257	228
Valor pronosticado estándar	-2,385	3,501	,000	1,000	228
Residuo estándar	-2,840	2,704	,000	,978	228

a. Variable dependiente: TotalFaltaRealizacion

La Tabla 23 permite ilustrar que los estadísticos residuales (de error) se distribuyen adecuadamente, pues tiene límites negativos y positivos, y media = 0.

Tabla 24.

Resumen del modelo de regresión múltiple para Despersonalización.

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
3	,625 ^a	,391	,362	7,446	1,991

a. Predictores: (Constante), TotalAdsorcion, TotalEstresores, Sexo, TotalApertura, TotalEstrategias, TotalNeuro, TotalExtraversión, TotalAfabilidad, TotalDedicación, TotalSíntomas

b. Variable dependiente: TotalDesperson

En cuanto al tercer modelo de regresión múltiple, se observa que el coeficiente de correlación múltiple ajustado al cuadrado explica el 36.2% de la varianza del mismo ($R^2_{ajustado} = 0.362$) y que se cumple el supuesto estadístico de independencia de errores ($Durbin-Watson = 1.991$).

Tabla 25.

ANOVA del modelo de regresión múltiple para Despersonalización.

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3	Regresión	7674,246	10	767,425	13,840	,000 ^b
	Residuo	11976,776	216	55,448		
	Total	19651,022	226			

a. Variable dependiente: TotalDesperson

b. Predictores: (Constante), TotalAdsorcion, TotalEstresores, Sexo, TotalApertura, TotalEstrategias, TotalNeuro, TotalExtraversión, TotalAfabilidad, TotalDedicación, TotalSíntomas

En la Tabla 25 se muestra que, con un coeficiente F de 13.840, las predicciones realizadas por el modelo son estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

Tabla 26.

Coeficientes de regresión del modelo de Despersonalización.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
3 (Constante)	8,241	4,344		1,897	,059
Sexo	-1,419	1,109	-,074	-1,280	,202
TotalAfabilidad	,035	,085	,031	,418	,676
TotalExtraversión	,082	,084	,067	,978	,329
TotalApertura	,023	,119	,014	,192	,848
TotalNeuro	,184	,119	,107	1,547	,123
TotalEstresores	,312	,071	,351	4,413	,000
TotalSíntomas	,110	,092	,098	1,196	,233
TotalEstrategias	,032	,135	,016	,240	,810
TotalDedicación	-,262	,068	-,314	-3,831	,000
TotalAdsorción	-,098	,076	-,101	-1,288	,199

La Tabla 26 permite ilustrar que, de las variables predictoras consideradas para el estudio, solamente los estímulos percibidos como estresores y la Dedicación predicen significativamente la Despersonalización del síndrome de *burnout* académico. En este sentido, existe una relación alta ($\beta = 0.351$), positiva y significativa ($p < 0.05$) entre los Estresores y la Despersonalización, en donde a mayor cantidad de estímulos evaluados como estresores, mayor insensibilidad y carencia de empatía por el otro. Y, por otro lado, existe una relación alta ($\beta = -0.314$), negativa y significativa ($p < 0.05$) entre la Dedicación y la Despersonalización, en donde a mayor sentido de entusiasmo, orgullo, inspiración y reto relacionado con los estudios, menor insensibilidad y carencia de empatía por el otro.

Tabla 27.

Estadísticos de colinealidad del modelo de Despersonalización.

Modelo		Estadísticas de colinealidad	
		Tolerancia	VIF
3	(Constante)		
	Sexo	,836	1,196
	TotalAfabilidad	,512	1,955
	TotalExtraversión	,593	1,686
	TotalApertura	,561	1,784
	TotalNeuro	,591	1,692
	TotalEstresores	,446	2,240
	TotalSíntomas	,416	2,402
	TotalEstrategias	,640	1,562
	TotalDedicación	,421	2,378
	TotalAdsorción	,457	2,186

La Tabla 27 indica que, al igual que en los otros dos modelos, algunas variables no cumplieron con el supuesto de no colinealidad del análisis de regresión múltiple, y según estos datos, podría deberse a que las subescalas Estresores (Tolerancia = 0.446) y Síntomas (Tolerancia = 0.416) del Estrés Académico estarían correlacionando entre sí, y también las subescalas de Dedicación (Tolerancia = 0.421) y Vigor/Adsorción (Tolerancia = 0.457).

Tabla 28.

Estadísticos residuales del modelo de Despersonalización.

Estadísticas de residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N
Valor pronosticado	10,88	42,77	22,89	5,827	228
Residuo	-23,254	22,960	,000	7,280	228
Valor pronosticado estándar	-2,059	3,413	,000	1,000	228
Residuo estándar	-3,123	3,083	,000	,978	228

a. Variable dependiente: TotalDesperson

La Tabla 28 permite ilustrar que los estadísticos residuales (de error) se distribuyen adecuadamente, pues tiene límites negativos y positivos, y media = 0.

Discusión

La presente investigación se llevó a cabo con la finalidad de conocer la relación existente de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, el sexo, estrés académico y compromiso académico con el síndrome de *burnout* académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, Caracas. Para comprobar la hipótesis general y las hipótesis específicas, se efectuaron tres análisis de regresión múltiple con las dimensiones del *burnout* académico contempladas en el modelo de Maslach (1976), empleando las dimensiones de las variables predictoras antes mencionadas.

Como se explicó en apartados anteriores, la importancia de estudiar el síndrome de *burnout* en contextos académicos radica en la reducida literatura en muestras estudiantiles. A su vez, al incluir las variables de estudio se buscaba determinar las fuentes de variación asociadas a aspectos internos (sexo y compromiso académico) como procesos que interactúan de forma dinámica en la vida psicológica del individuo (rasgos de personalidad y estrés académico). Por último, un elemento que le añade importancia a este estudio se deriva de la escasez de investigaciones sobre el *burnout* académico en la población venezolana.

Con el fin de comprender a cabalidad los resultados obtenidos, es importante hacer algunas consideraciones. En primer lugar, la mortalidad experimental acontecida a lo largo de la ejecución del estudio redujo el margen de representatividad de los resultados. Igualmente, se debe hacer alusión al incumplimiento del supuesto de no colinealidad que presentaron algunas variables, como se mencionó en el apartado anterior, lo cual también atentó contra la validez de los resultados. Por último, se debe señalar el número de dimensiones obtenidas para las variables rasgos de personalidad y compromiso académico. En el primer caso, se suprimió el rasgo Responsabilidad, y en el segundo caso, las dimensiones de Vigor y Adsorción se solaparon en una sola subescala, con igual cantidad de ítems coherentes con las dos dimensiones. Estas discrepancias con los modelos originales generaron que las hipótesis planteadas para las dimensiones en cuestión no pudieran ser verificadas, o en su defecto, interpretadas de manera conservadora.

En este sentido, se puede decir que la hipótesis general se cumplió solo de forma parcial. Si bien los tres modelos de regresión resultaron estadísticamente significativos, los resultados indican a los Estresores y la Dedicación como predictores constantes del *burnout* académico en sus tres dimensiones, con ausencia de otras variables como los rasgos de personalidad y los elementos propios del compromiso académico, como el Vigor y la Adsorción.

Para la variable sexo, distintos estudios contemplan la existencia de diferencias significativas en el manejo del *burnout* académico, dependiendo del sexo de los participantes (Rosales, 2012; Mundo, 2014). Siguiendo este orden de ideas, para el presente estudio se

estableció como una de las hipótesis la existencia de diferencias significativas para los niveles de burnout académico reportados por estudiantes de pregrado, en función de su sexo. En los resultados del presente estudio no se aprecia una relación significativa del sexo en los reportes de *burnout* académico de los estudiantes, lo cual apoya los hallazgos de Valery (2012) quien además encontró esta asociación en la población de la Universidad Católica Andrés Bello. Por lo tanto, sigue sin esclarecerse el papel que cumple el sexo en cuanto a la prevalencia o reporte de *burnout* académico presentado.

Con respecto a los resultados asociados al Modelo de los Cinco Grandes, se encontró que solo el rasgo Afabilidad se asoció de manera significativa y negativa a Falta de Realización Personal, elemento que puede explicarse al tener en cuenta que los aspectos asociados a aquellos individuos que reportan altos niveles de Afabilidad pueden resultar factores protectores que protejan de aquellos asociados a experiencias de falta de realización personal o insatisfacción personal de algún tipo. En este sentido, se confirman parcialmente los hallazgos encontrados por Hochwälder (2006), pero contradice los resultados de Bakker, Van Der Zee, Lewig y Dollard (2010), quienes hallaron una relación positiva.

Sólo se encontró esa relación, pues el resto de los Cinco Grandes no arrojaron resultados significativos, elemento que puede asociarse a la presencia de estímulos aversivos de tal nivel que eludan al manejo idiográfico y personal de los sujetos y sean experimentados de manera aversiva de manera indistinta a los recursos individuales. Este elemento resulta especialmente llamativo tomando en cuenta que no se hallaron relaciones significativas para los rasgos típicamente asociados con el *burnout*, como Extraversión y Neuroticismo (Morgan y De Bruin, 2010).

Por ende, partiendo de la concepción y consideraciones que emplea el Modelo de los Cinco Grandes para definir a los rasgos de personalidad, los resultados permiten establecer la Afabilidad como una cualidad personal sustancialmente estable, a lo largo de periodos sustanciales de tiempo, y a través de un número sustancial de personas, para la predicción del *burnout* académico (Pervin y Cervone, 2008).

En este orden de ideas, los estresores se identificaron como predictores de carácter significativo para Agotamiento emocional, para Falta de realización personal y para Despersonalización. Los estresores y Dedicación representan los únicos predictores presentes en los tres modelos, con la diferencia visible en la relación moderada entre Estresores y Falta de Realización Personal. Esta presencia puede explicarse por medio de los abordajes teóricos generales de estrés: pues los individuos son capaces de identificar situaciones que puedan desencadenarles respuestas de estrés. Asimismo, el contexto académico puede implicar desafíos y estímulos que sean experimentados como estresores por los individuos, cosa que explicaría los resultados expuestos; al tratarse de un fenómeno relativamente general y común, su presencia es fácilmente reportable para una porción importante de los sujetos.

Estos resultados apoyan parcialmente los hallazgos de Barraza (2009) y de Preciado-Serrano y Vásquez-Goñi (2010), en tanto que solamente se encontró una parte de los elementos contemplados en el modelo de Barraza. Esto implicaría que los estudiantes, tras valorar las demandas presentes en su entorno (*inputs*) como mayores a sus capacidades, son catalogadas como estresores. Estos estresores (*input*) son capaces de provocar un desequilibrio sistémico en el estudiante, el cual debería realizar un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (*coping*) esta situación, para determinar cuál es la mejor manera de afrontarla.

No obstante, los resultados parecieran indicar que los estudiantes no son capaces de efectuar las estrategias de afrontamiento de manera efectiva, en tanto que sirvan para lidiar de manera correcta con los estímulos valorados como estresores, evidenciándose en que en los tres modelos de regresión, las puntuaciones correspondientes a esta subescala no resultaron significativas.

A su vez, en el modelo de Falta de Realización Personal se encontraron, específicamente, que los Síntomas del estrés presentan una relación directa y significativa. Tal como se mencionó antes, esto puede explicarse por la generalidad del estrés como fenómeno y como experiencia, así como también se puede atribuir a una mayor facilidad de los sujetos para expresar elementos asociados a sus propias experiencias de estrés.

Este último resultado indica que, en una de las esferas del *burnout*, la sintomatología física, psicológica y conductual se hace más evidente. Este resultado es especialmente importante al considerar que en este modelo, al igual que en los otros dos, las estrategias de afrontamiento no muestran asociaciones significativas. A modo de síntesis, pareciera que la secuencia planteada por Barraza (2006) no se estaría cumpliendo completamente, puesto que los estudiantes solo son capaces de realizar el primer nivel de valoración, al evaluar a los estímulos (*input*) como estresores, mas no realizan de manera sistemática las acciones (*output*) para recuperar el equilibrio sistémico.

Por último, en cuanto a la relación entre el compromiso académico y el *burnout* académico, la presencia de Dedicación como predictor de carácter significativo sugiere la existencia de recursos en los estudiantes que les permiten afrontar los estímulos que identifican como desafíos y así enfocarse en los mismos con una disposición que puede inclinarse hacia actitudes saludables de trabajo, siendo estos resultados congruentes con Martínez y Salanova (2003), Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002).

Para Vigor y Adsorción no se encontraron resultados significativos, por lo cual se tendría un tercio de los elementos asociados al *engagement* académico como potencial influencia sobre el *burnout* académico. Lo anteriormente mencionado sugiere que los

estudiantes puede que no sientan suficiente energía para enfrentar los estímulos, ni que se sientan lo suficientemente involucrados o inmersos en la tarea, aun cuando se encuentren empleando recursos cognitivos y conductas de estudio deseables; elementos asociados a la Dedicación.

No obstante, es importante destacar el solapamiento que hubo en las subescalas de compromiso académico. Este pudo deberse a que, para efectos de la población de estudio, los reactivos correspondientes a estas dos subescalas eran muy similares entre sí y en el tratado estadístico de los datos, las dimensiones se fundieron como una sola. Por lo tanto, en base a lo ya explicado, pareciera que únicamente el sentido de entusiasmo, orgullo, inspiración y reto relacionado con los estudios, expresado en la Dedicación, ser el principal factor protector contra el *burnout* académico, más allá de las otras dimensiones tomadas en cuenta inicialmente, e, inclusive, del empleo de estrategias de afrontamiento.

Conclusiones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, se puede decir que las relaciones planteadas en los modelos de regresión se cumplieron de forma parcial debido a que solo algunas variables predijeron significativamente el burnout académico, mientras que otro cúmulo de variables no lo hizo.

Es importante recalcar que hubo una serie de elementos que atentó contra la validez interna y externa de los resultados, como se mencionó antes: la reducción en el tamaño muestral, el incumplimiento de algunos supuestos estadísticos y la supresión de subescalas/dimensiones en las variables de estudio. En síntesis, los resultados obtenidos obligan a ser interpretados con cautela.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidenció que no existen diferencias significativas en los niveles de *burnout* reportados por estudiantes de pregrado masculinos y femeninos, que el rasgo Afabilidad solo predijo significativamente la Falta de Realización personal, y que tanto los Estresores como la Dedicación del compromiso académico son variables que muestran un patrón estable para predecir el *burnout* en todas sus dimensiones.

Como ya se expuso, el síndrome de *burnout* pone en riesgo la salud de quienes lo padecen, generando malestar en el ámbito interno y dificultades en el entorno de los sujetos (sea laboral o académico) que les impiden el cumplimiento de sus labores en el mismo (Morgan y De Bruin, 2010), por lo cual el tema resulta del interés de la psicología de la salud, así como resulta relevante para el área la exploración de los detalles relacionados al estrés académico reportado por los sujetos.

Se espera que un mayor entendimiento de la relación entre estos fenómenos pueda derivar en la creación de mejores técnicas de intervención para aquellos que así lo necesiten. En este sentido, se contempla la variable compromiso académico como un potencial factor protector para los estudiantes (Bakker y Schaufeli, 2003; Morgan y de Buin, 2010), pudiendo considerársele inclusive una antítesis del *burnout* (Morgan y de Buin, 2010). Con respecto a la utilidad práctica de la presente investigación, se espera que los resultados expuestos sirvan como insumo para la creación de medidas de intervención y planes de acción por parte de las autoridades académicas en distintos niveles.

Abordando los fenómenos descritos en el presente trabajo de investigación se permite el cuidado de la salud psicológica de los estudiantes, se favorece un clima adecuado de estudio y se promueven los resultados más óptimos para los estudiantes. De acuerdo a la investigación de Barraza y Quiñónez (2007), la institución de estudio puede influir en la expresión de estrés académico de los estudiantes, elemento que sugiere la importancia de promover políticas

institucionales adecuadas que maximicen el bienestar reportado de los estudiantes y minimicen el malestar psicológico que puedan experimentar.

De igual forma, múltiples elementos del presente trabajo de investigación pueden extrapolarse a la población universitaria compuesta por trabajadores, indistintamente de los cargos o responsabilidades que ocupen, teniendo en cuenta los principios básicos del *burnout* y sus orígenes como fenómeno descubierto en el ámbito laboral. De esta manera, los beneficios obtenidos no se limitarían a la población estudiantil, y todos aquellos que hagan vida en la Universidad Católica Andrés Bello podrían verse beneficiados.

Limitaciones y Recomendaciones

Sobre las limitaciones del presente trabajo, se contempla en primer lugar la dificultad propia del proceso de muestreo, lo cual implica la presencia de respuestas al azar por parte de una porción minoritaria de los participantes, cosa que va en detrimento de la representatividad de la muestra por mortalidad experimental. Por ende, se sugiere la realización de estudios similares que abarquen un mayor abanico de estudiantes, generando así resultados más representativos de la carrera. Resultaría de relevancia emprender investigaciones de corte longitudinal aplicado al *burnout* académico, el estrés académico, el compromiso académico y rasgos de personalidad de los estudiantes.

A su vez, una limitación importante del presente estudio fue el tipo de diseño empleado, puesto que para un mayor alcance explicativo habría sido necesario emplear un modelo de ruta, para evaluar de manera más global las relaciones entre variables. Y, en relación a este punto, el tamaño de la muestra empleado debió ser más grande con el fin de que el margen de error introducido a la hora de interpretar los datos estuviere lo más minimizado posible.

También, dentro del diseño de la presente investigación, no se abarcaron elementos externos al ámbito académico de los estudiantes, sin embargo, distintos elementos contextuales (no necesariamente relacionados a lo académico) pueden influir sobre el nivel de estrés académico reportado por los estudiantes, así como sobre los cuadros de *burnout* que puedan presentar, sobre su grado de compromiso académico y sobre su desempeño en general en sus tareas académicas. En este sentido, conviene promover investigaciones que puedan permitir saber más sobre los estresores contextuales (sociales, económicos, políticos, entre otros) que dificulten el proceso de estudio para la población de estudiantes universitarios. Determinar esto permitirá diseñar mejores planes de acción para los estudiantes que así lo requieran.

Con respecto a las recomendaciones para futuros trabajos de investigación, se sugiere la realización de investigaciones que involucren elementos estresores relacionados al contexto venezolano, con el objetivo de discriminarlos y separarlos de aquellos estresores de carácter netamente académico. Esto resulta de particular relevancia, pues la debida identificación y separación de las fuentes de estrés y *burnout* para los estudiantes puede derivar en medidas de afrontamiento más aptas por parte de los estudiantes y en mejores planes de intervención para las instituciones académicas per se.

Asimismo, se sugiere la investigación de elementos que favorezcan o dificulten las conductas de estudio de la población universitaria venezolana. Para esto pueden servir los trabajos de corte cualitativo, pues interesaría explorar la vivencia de los estudiantes ante su contexto y cómo este influye sobre su desempeño y su quehacer académico. Estas

consideraciones tienen como objetivo discriminar adecuadamente los detonantes de problemáticas que los estudiantes identifican, e igualmente, discriminar de manera más precisa los estresores que estos identifican y reportan.

Para finalizar, en términos del modo de abordaje a los estudiantes, resultaría de interés realizar estudios transversales que deriven en comparativas entre escuelas, así como utilizar población de otras universidades, e igualmente establecer comparaciones, con el objetivo de determinar susceptibilidades y factores de riesgo y protectores por cada comunidad universitaria. Una serie de investigaciones de tales dimensiones puede generar un intercambio favorable de información y estrategias para promover el bienestar de los estudiantes.

Referencias

- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association. (2009). Divisions of APA. Recuperado de: <http://www.apa.org/about/division/div5.aspx>
- Angelucci, L. (1995). El estrés: un problema de todos. *Chacao Actual*, 2, 33-34.
- Bakker, A. B., Killmer, C. H., Siegrist, J., y Schaufeli, W. B. (2000). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31, 884-891.
- Bakker, A.B., Van der Zee, K.I., Lewig, K.A., & Dollard, M.F. (2006). The relationship between the Big Five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology*, 146, 31-50.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico. *Revista Electrónica de Psicología*.
- 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., y Silerio, Q. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. Universidad Pedagógica de Durango, 48-65.
- Bertalanfy, L. (1991). *Teoría general de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bradley, H. B. (1969). Community bases treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15, 359-370.
- Brannon, L., y Feist, J. (2000). *Psicología de la Salud*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Briesch, A., Fairbanks, S., Simonsen, B., Sugai, G. y Myers, D. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and treatment of Children*, 31(3).

- 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. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caballero, C., Hederich, C., y Palacio, S. (2009). El *Burnout* Académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Revista Latinoamericana Psicología*, 42(1), 131-146.
- Caballero, C., Bresó, E., y Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología Desde el Caribe*, 32(3).
- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de psicología fisiológica*. México: Prentice Hall.
- Coelho, K., y Raffo, V. (2016). *El sexo, los Cinco Grandes Factores de la Personalidad y la preferencia de fines de uso de internet en la predicción del uso problemático de internet en estudiantes universitarios* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Cohen, S., y Herbert, T. (1996). Health Psychology: Psychological factors and physical disease from the perspective of human psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 47, 113-142.
- Cohen S., y Lazarus, R. (1979). Coping with the stresses of illness, en Stone G. Cohen, S., y Adler, N. (Eds.). *Health Psychology: a handbook*. San Francisco: Jossey Bass.
- Colle, R. (2002). *¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación?*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.
- Cosme, D., y 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.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., y Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27, 279-286.
- Durán, A., Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 239-256.

- Edelwich, J., y Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Science Press.
- El Sahili, L. F. (2015). *Burnout: consecuencias y soluciones*. México: Manual Moderno.
- Escuela de Psicología (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Fernández-Abascal, E. (1999). El estrés: aspectos básicos y de intervención. En E. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fontana, D. (1989). *Control del estrés*. México: Manual Moderno.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gil-Montes, P. y Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Gil-Montes, P. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista Psicología Científica.com*, 3(5). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-78-1-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo>
- Hochwalder, J. (2006). An empirical exploration of the effect of personality on general and job-related mental ill health. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 34, 1051-1070.
- John, O. P. (1990). The “Big Five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, 66-100. Nueva York: Guilford Press.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ta ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., y Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19, 192-207.

- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: McGraw-Hill Education.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). The stress concept in the life sciences. En R. Lazarus y S. Folkman (Eds.), *Stress appraisal and coping*. Nueva York: Springer.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Linnenbrink-García, L., y Pekrun, L. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Marcó, L., y 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, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1). Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla.
- Martínez, I., y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, 21-30.
- Martínez, I., y Salanova, M. (2003). Niveles de Burnout y Engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C., y Jackson, C. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1999). A five-factor Theory of Personality. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, 139-153. Nueva York: Guilford.
- McManus, I., Keeling, A., y 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.

- Melgosa, J. (1995). *Nuevo estilo de vida. ¡Sin estrés!* Madrid: Safeliz.
- Minner, M. H. (2007). Burnout in the first year of ministry: personality and belief style as important predictors. *Mental Health, Religion and Culture*, 10(1), 17-29.
- Morgan, B., y De Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40(2), 182-191.
- Mundo, A. (2014). *Estrés académico y burnout en los estudiantes de psicología* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 171-190.
- Nelson, D., y Cooper, C. (2005). Guest editorial: Stress and health: A positive direction. *Stress and Health*, 21, 73-75.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Australia: International Thompson Editores.
- Oblitas, L. (2006). *Psicología de la salud*. (2da. ed.). México: Plaza y Valdés.
- Oblitas, L. (2007). *Enciclopedia de psicología de la salud*. Bogotá: PSICOM.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de educación en ciencias de la salud*, 7(1), 57-63
- Pervin, L. (1978). *Personalidad: Teoría, evaluación e investigación*. Barcelona: DDB.
- Pervin, L. (1996/1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill Education.
- Pervin, L., y Cervone, D. (2008). *Personalidad: Teoría e investigación*. (2da ed.). México: Manual Moderno.

- Pines, A., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. En C. Cherniss (Ed.), *Staff Burnout: Job Stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Pines, A., y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Nueva York: The Free Press.
- Preciado-Serrano, M., y Vázquez-Goñi, J. M. (2010). Perfil de estrés y síndrome de *burnout* en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Chil Neuro-Psiquiat*, 48(1), 11-19.
- Price, D. M., y Murphy, P. A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8(1), 47-58.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23º ed.). Madrid: Autor.
- Rodríguez, J., Labajos, M. y Fernández, F. (2015). Los estudiantes de Grado en Enfermería y su compromiso con los estudios. *Revista Electrónica trimestral de Enfermería*, 38, 169-177.
- Román, C., y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2).
- 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.
- Rosales, F., y Rosales, Y. (2013). Burnout estudiantil universitario, conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36(4), 337-345.
- Salanova, M., y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Santalla et al. (2011). *Introducción a la metodología de la investigación en Psicología*. Caracas: manuscrito no publicado.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Baker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., 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), 71-92.

Schaufeli, W. B. y Taris, T.W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19, 256-262.

Schaufeli, W. B. y Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.

Anexos

Anexo A

**Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986)
traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y
De Abreu (2001)**

A continuación se presentan 21 afirmaciones. Lee cuidadosamente cada una y marca con una equis (X) la opción que describa con mayor precisión tu condición. Por favor contesta todas las afirmaciones que se te presentan.

Sexo: F__ M__ Semestre: _____

Edad: _____ Carrera: _____

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
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 B

**Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI)
traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado
por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo (2016)**

Las siguientes expresiones te describen con más o menos precisión. Por favor, marca con una equis (X) para cada una de estas expresiones, indicando si estás:

1. **Muy en desacuerdo**
2. **Ligeramente en desacuerdo**
3. **Ni de acuerdo ni en desacuerdo**
4. **Ligeramente de acuerdo**
5. **Muy de acuerdo**

Me veo a mí mismo como alguien que...	1	2	3	4	5
1. Es muy hablador.					
2. Tiende a ser criticón.					
3. Es minucioso en el trabajo.					
4. Es depresivo, melancólico.					
5. Es original, se le ocurren nuevas ideas.					
6. Es reservado.					
7. Es generoso y ayuda a los demás.					
8. Puede a veces ser algo descuidado.					
9. Es calmado, controla bien el estrés.					
10. Tiene intereses muy diversos.					
11. Está lleno de energía.					
12. Inicia disputas con los demás.					
13. Es un trabajador cumplidor, digno de confianza.					
14. Con frecuencia se pone tenso.					
15. Tiende a ser callado.					
16. Valora lo artístico, lo estético.					
17. Tiende a ser desorganizado.					
18. Es emocionalmente estable, difícil de alterar.					
19. Tiene una imaginación activa, es creativo.					
20. Persevera hasta terminar el trabajo.					
21. Es a veces maleducado con los demás.					
22. Es inventivo.					
23. Es generalmente confiado.					

24. Prefiere hacer poco o ningún esfuerzo.					
25. Se preocupa mucho por las cosas.					
26. Es a veces tímido, inhibido.					
27. Hace las cosas de manera eficiente.					
28. Es temperamental, con frecuentes cambios de humor.					
29. Es ingenioso, analítico.					
30. Irradia entusiasmo.					
31. Es a veces frío y distante.					
32. Hace planes y los sigue cuidadosamente.					
33. Mantiene la calma en situaciones difíciles.					
34. Le gusta reflexionar, jugar con las ideas.					
35. Es considerado y amable con casi todo el mundo.					
36. Se pone nervioso con facilidad.					
37. Es instruido en las artes.					
38. Es asertivo, no teme expresar lo que quiere.					
39. Le gusta cooperar con los demás.					
40. Se distrae con facilidad.					
41. Es extrovertido, sociable.					
42. Tiene pocos intereses artísticos.					

Anexo C
Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés
Académico de Barraza (2006)

Inventario SISCO de Estrés Académico

El presente cuestionario tiene como objetivo reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo. De antemano gracias por su colaboración.

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

- ☐ Sí
☐ No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “sí”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) es mucho.

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					

Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					

Otros (especifique)					

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					

Anexo D

Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002)

Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002)

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en sus estudios. Por favor, lee cuidadosamente cada pregunta y decide si te has sentido de esta forma. Si nunca te has sentido así contesta '0' (cero), y en caso contrario indica cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

1. _____ En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.
2. _____ Mis estudios me inspiran cosas nuevas.
3. _____ Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante.
4. _____ Es difícil para mí separarme de mis estudios.
5. _____ Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo.
6. _____ Estoy entusiasmado con mi carrera.
7. _____ Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.
8. _____ Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante.
9. _____ Estoy orgulloso de hacer esta carrera.
10. _____ Estoy inmerso en mis estudios.
11. _____ Creo que mi carrera tiene significado.
12. _____ Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.
13. _____ Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.
14. _____ Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.
15. _____ Mi carrera es retadora para mí.
16. _____ Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.
17. _____ El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante.

Anexo E

**Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax del
Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés
Académico de Barraza (2006) en el estudio piloto**

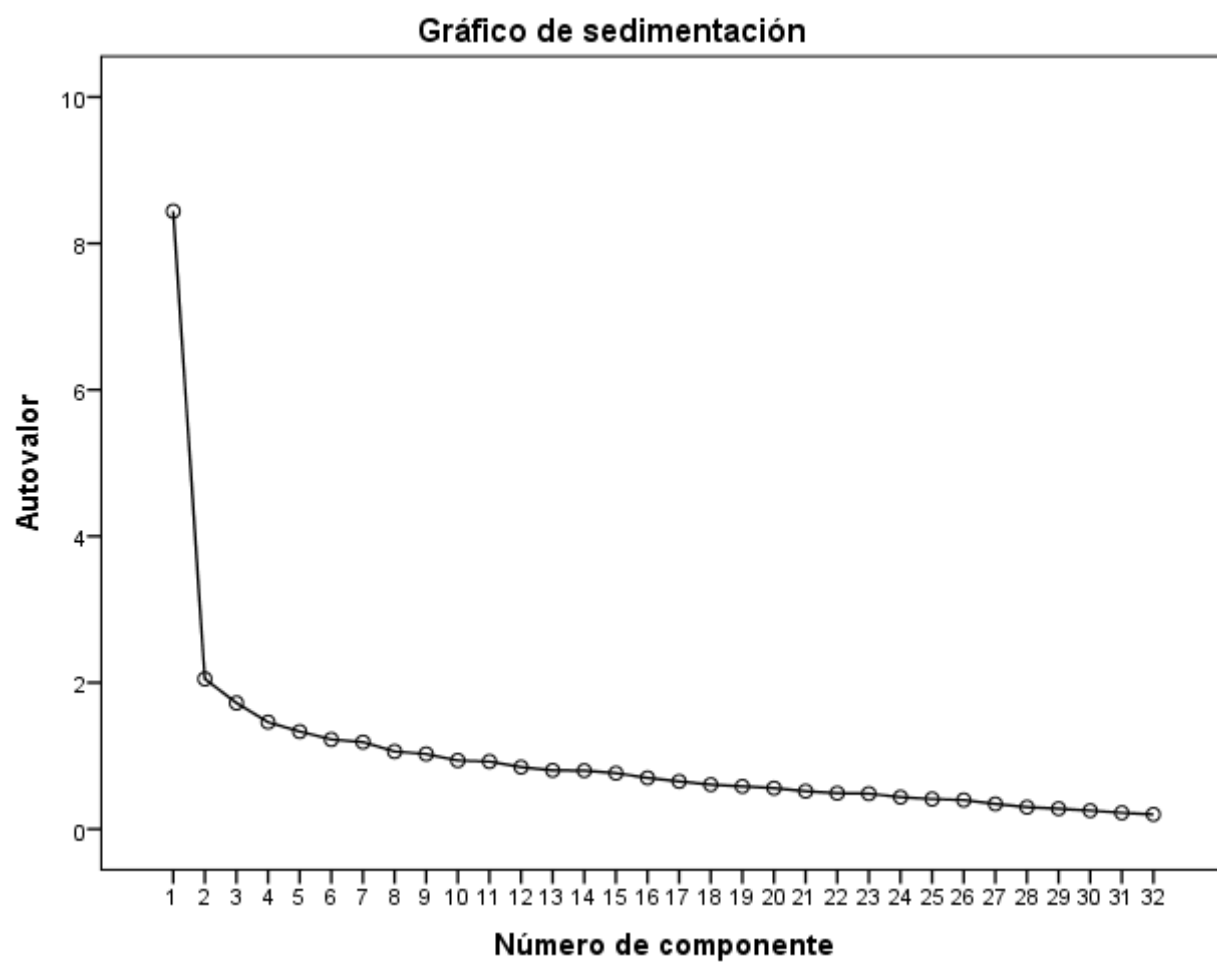
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,864
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	2207,302
Bartlett	gl	496
	Sig.	,000

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8,440	26,374	26,374	8,440	26,374	26,374
2	2,051	6,410	32,783	2,051	6,410	32,783
3	1,723	5,384	38,167	1,723	5,384	38,167
4	1,461	4,565	42,732			
5	1,332	4,162	46,894			
6	1,224	3,824	50,718			
7	1,188	3,712	54,430			
8	1,060	3,311	57,741			
9	1,025	3,203	60,945			
10	,936	2,926	63,871			
11	,922	2,883	66,753			
12	,846	2,643	69,396			
13	,802	2,507	71,904			
14	,797	2,492	74,396			
15	,764	2,387	76,783			
16	,700	2,186	78,969			
17	,651	2,035	81,004			
18	,607	1,896	82,900			
19	,583	1,821	84,721			
20	,560	1,749	86,470			
21	,518	1,618	88,088			
22	,490	1,531	89,619			
23	,484	1,513	91,132			
24	,436	1,362	92,494			
25	,410	1,283	93,777			
26	,397	1,240	95,016			
27	,344	1,075	96,092			
28	,299	,933	97,025			
29	,278	,869	97,894			
30	,252	,789	98,682			
31	,222	,692	99,375			
32	,200	,625	100,000			

Anexo F

**Gráfico de sedimentación del Inventario Sistémico-
Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006)
en el estudio piloto**



Anexo G

**Matriz de componentes rotados del Inventario Sistemico-
Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006)
en el estudio piloto**

Matriz de componente rotado^a

	Componente		
	1	2	3
i1E	,289	,605	,016
i2EEs	,188	,156	,170
i3EEs	,087	,291	-,037
i4EEs	,114	,425	-,092
i5EEs	,215	,658	,083
i6EEs	,111	,620	,075
i7EEs	,193	,403	-,153
i8EEs	,007	,416	,142
i9EEs	,139	,687	,064
i10EEs	,352	,138	,237
i11ESf	,335	,356	,015
i12ESf	,599	,445	,002
i13ESf	,480	,275	,133
i14ESf	,575	,063	,178
i15ESf	,695	,179	-,041
i16ESf	,428	,550	-,067
i17ESp	,599	,445	,032
i18ESp	,707	,281	,001
i19ESp	,602	,525	,023
i20ESp	,613	,379	-,072
i21ESp	,667	,204	-,153
i22ESc	,679	,084	,031
i23ESc	,657	-,042	-,009
i24ESc	,657	,287	-,162
i25ESc	,541	,358	-,079
i26ESc	,471	,078	,235
i27EEa	-,025	-,067	,547
i28EEa	,159	-,063	,597
i29EEa	,089	-,221	,490
i30EEa	-,074	,060	,500
i31EEa	-,207	,055	,539
i32EEa	,150	,194	,535

Método de extracción: análisis de
componentes principales.

Método de rotación: Varimax con
normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Anexo H

Confiabilidad del Inventario Sistemico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006) en el estudio piloto

H1.

*Confiabilidad de la escala total.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,862	32

H2.

*Confiabilidad de la subescala Estresores.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,908	16

H3.

*Confiabilidad de la subescala Síntomas.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,585	10

H4.

*Confiabilidad de la subescala Estrategias de Afrontamiento.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,552	6

Anexo I

**Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax de la
Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al.
(2002) en el estudio piloto**

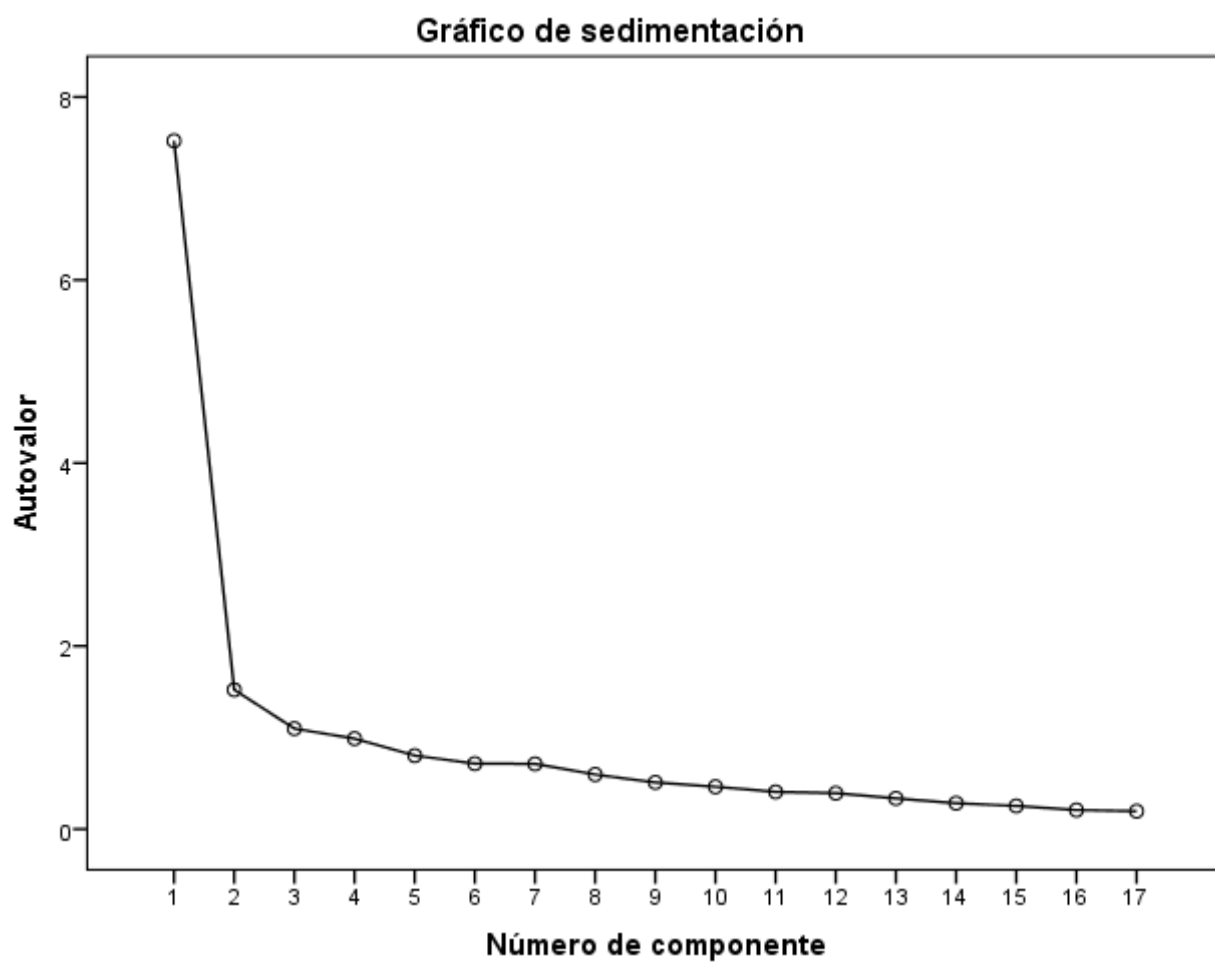
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,913
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	1762,611
Bartlett	gl	136
	Sig.	,000

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7,521	44,240	44,240	7,521	44,240	44,240
2	1,522	8,955	53,195	1,522	8,955	53,195
3	1,098	6,456	59,651			
4	,988	5,812	65,463			
5	,803	4,725	70,188			
6	,716	4,209	74,397			
7	,712	4,189	78,586			
8	,596	3,504	82,090			
9	,510	2,997	85,087			
10	,462	2,720	87,807			
11	,407	2,391	90,198			
12	,392	2,307	92,505			
13	,335	1,969	94,473			
14	,284	1,670	96,143			
15	,253	1,487	97,630			
16	,208	1,223	98,853			
17	,195	1,147	100,000			

Anexo J

Gráfico de sedimentación de la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002) en el estudio piloto



Anexo K

Matriz de componentes rotados de la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002) en el estudio piloto

Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
i1CV	,599	-,072
i2CDd	,613	,471
i3CAAd	,623	,264
i4CAAd	,700	,115
i5CV	,733	,214
i6CDd	,363	,726
i7CV	,584	,398
i8CV	,663	,253
i9CDd	,154	,857
i10CAAd	,480	,597
i11CDd	,160	,801
i12CV	,573	,582
i13CV	,531	,511
i14CAAd	,589	,238
i15CDd	,014	,618
i16CDd	,425	,672
i17CAAd	,429	,231

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Anexo L
Confiabilidad de la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002) en el estudio piloto

L1.

*Confiabilidad de la escala total.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,915	17

L2.

*Confiabilidad de la subescala Vigor/Adsorción.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,857	10

L3.

*Confiabilidad de la subescala Dedicación.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,881	7

Anexo M

**Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax del
Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986)
traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme
y De Abreu (2001)**

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,843
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	1739,146
Bartlett	gl	210
	Sig.	,000

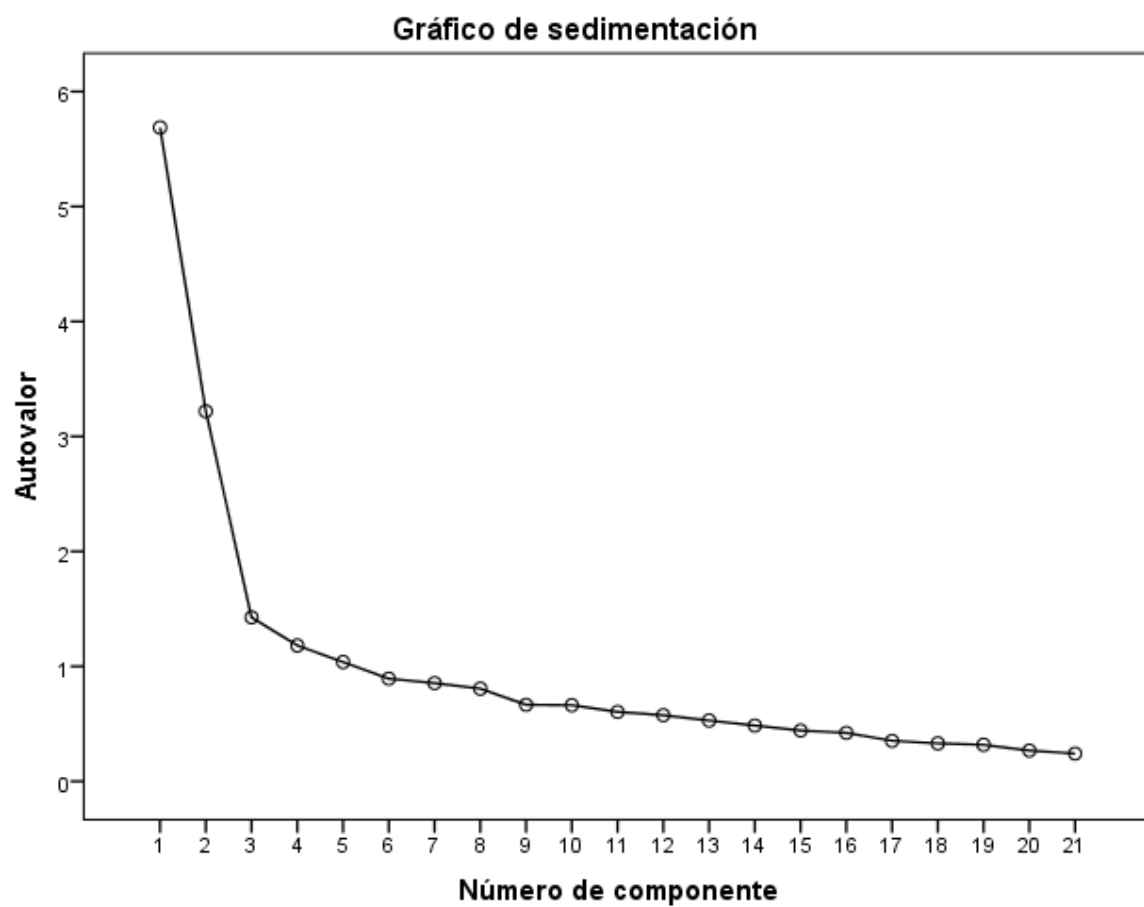
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,687	27,083	27,083	3,778	17,989	17,989
2	3,219	15,328	42,411	3,516	16,742	34,731
3	1,426	6,790	49,201	3,039	14,471	49,201
4	1,182	5,627	54,828			
5	1,038	4,942	59,770			
6	,893	4,252	64,022			
7	,855	4,070	68,092			
8	,806	3,838	71,930			
9	,666	3,170	75,100			
10	,662	3,153	78,253			
11	,604	2,876	81,129			
12	,575	2,739	83,869			
13	,529	2,519	86,388			
14	,485	2,311	88,698			
15	,442	2,104	90,802			
16	,422	2,008	92,810			
17	,352	1,678	94,488			
18	,330	1,573	96,061			
19	,318	1,513	97,574			
20	,268	1,277	98,851			
21	,241	1,149	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Anexo N

Gráfico de sedimentación del Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y De Abreu (2001)



Anexo Ñ

Matriz de componentes rotados del Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y De Abreu (2001)

Matriz de componente rotado^a

	Componente		
	1	2	3
i1BA	,330	,223	,572
i2BA	,748	,024	,056
i3BA	,706	,167	,123
i4BFR	,004	,621	,053
i5BFR	,395	,111	,448
i6BA	,759	-,039	,172
i7BA	,594	,147	,476
i8BFR	-,138	,546	-,011
i9BD	,264	-,402	,506
i10BA	,255	-,116	,483
i11BD	,282	,671	,167
i12BA	,427	,222	,597
i13BA	,370	-,312	,170
i14BD	-,036	,246	,496
i15BA	,767	,018	,250
i16BD	,216	,745	,050
i17BFR	-,014	,723	,249
i18BFR	,179	-,658	-,346
i19BA	,467	-,043	,524
i20BFR	,293	,603	-,100
i21BD	,039	,106	,743

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Anexo O

Confiabilidad del Inventario de *Burnout* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) traducida al español por Seisdedos (1997) y adaptada por Cosme y De Abreu (2001)

O1.

*Confiabilidad de la subescala Agotamiento Emocional.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,799	6

O2.

*Confiabilidad de la subescala Falta de Realización Personal.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,770	6

O3.

*Confiabilidad de la subescala Despersonalización.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,771	8

Anexo P

**Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax del
Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI)
traducido y validado al español por Benet y John (1998),
revisado por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo
(2016)**

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,846
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	4632,871
Bartlett	gl	861
	Sig.	,000

Varianza total explicada

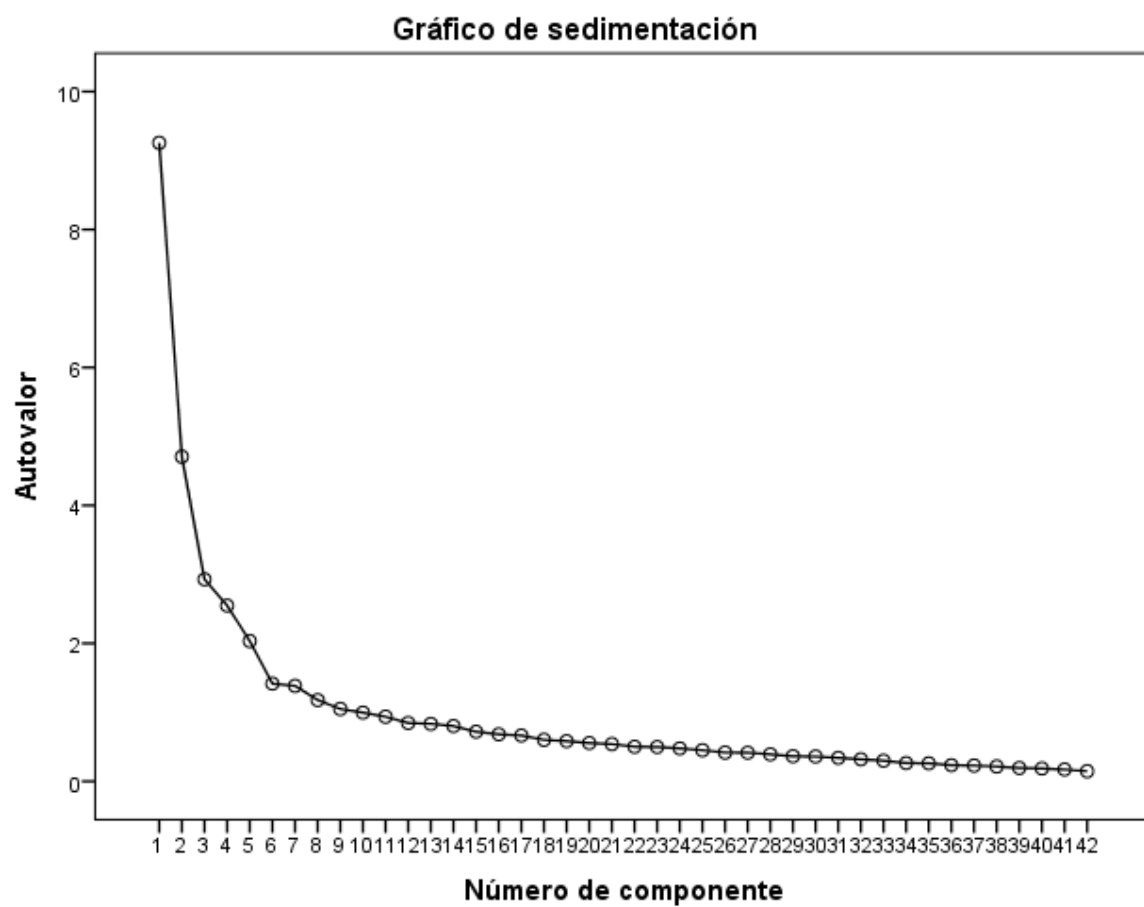
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,257	22,040	22,040	6,127	14,588	14,588
2	4,706	11,206	33,246	4,734	11,272	25,860
3	2,928	6,972	40,217	4,515	10,749	36,609
4	2,548	6,066	46,284	3,873	9,222	45,832
5	2,034	4,843	51,127	2,224	5,295	51,127
6	1,416	3,371	54,498			
7	1,385	3,297	57,795			
8	1,178	2,805	60,599			
9	1,049	2,498	63,098			
10	,996	2,371	65,469			
11	,937	2,231	67,700			
12	,846	2,015	69,715			
13	,833	1,984	71,699			
14	,801	1,907	73,606			
15	,719	1,711	75,317			
16	,683	1,626	76,943			
17	,664	1,582	78,525			
18	,601	1,432	79,956			
19	,583	1,389	81,345			
20	,555	1,321	82,666			
21	,541	1,287	83,953			
22	,502	1,195	85,148			
23	,498	1,185	86,333			
24	,477	1,137	87,470			
25	,452	1,075	88,545			
26	,417	,993	89,538			
27	,415	,989	90,527			
28	,392	,933	91,460			
29	,364	,868	92,328			
30	,359	,856	93,184			
31	,340	,810	93,994			

32	,320	,763	94,757			
33	,299	,712	95,469			
34	,265	,631	96,100			
35	,261	,621	96,721			
36	,235	,558	97,279			
37	,229	,546	97,825			
38	,215	,512	98,338			
39	,194	,461	98,799			
40	,186	,442	99,241			
41	,172	,408	99,650			
42	,147	,350	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Anexo Q

Gráfico de sedimentación del Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo (2016)



Anexo R

**Matriz de componentes rotados del Inventario de los Cinco
Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al
español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) y
adaptado por Coelho y Raffo (2016)**

Matriz de componente rotado^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
i1PE	,177	,638	,284	,026	-,101
i2PN	-,024	,112	,038	-,228	,405
i3PR	,630	-,001	,062	,134	-,015
i4PN	-,119	-,215	,275	,566	-,157
i5PAE	,399	,414	,423	-,052	,001
i6PE	-,092	,773	-,048	,018	,047
i7PA	,661	,137	,235	,021	,099
i8PR	,094	,043	-,689	,028	-,065
i9PN	,069	-,057	-,026	,810	,068
i10PAE	,268	,192	,557	-,126	,094
i11PA	,451	,416	,150	-,286	-,240
i12PE	,064	-,203	,115	-,063	,693
i13PA	,638	,023	,182	-,106	,051
i14PN	,065	-,141	,116	,645	-,361
i15PE	,052	,849	-,041	-,024	,044
i16PAE	,357	-,068	,595	,119	,061
i17PR	,238	,175	-,596	-,110	,118
i18PN	,003	,043	,036	,821	-,060
i19PAE	,361	,301	,577	-,129	-,018
i20PA	,730	,018	,020	-,072	-,071
i21PR	,227	,102	,095	,003	,710
i22PAE	,305	,304	,543	,054	-,102
i23PA	,264	,336	,169	-,324	-,245
i24PR	,587	,027	-,070	,090	,304
i25PN	,635	-,056	,036	,384	,087
i26PE	-,004	,772	-,063	-,065	,055
i27PA	,708	,006	,045	-,031	,102
i28PN	,022	-,025	,084	,600	-,383
i29PAE	,547	,197	,298	-,067	-,037
i30PA	,439	,464	,272	-,245	-,137
i31PE	-,003	,579	-,089	-,137	,331
i32PA	,572	-,024	-,100	-,079	-,350
i33PN	,168	,036	,153	-,735	-,084
i34PAE	,492	,145	,458	-,075	-,032
i35PA	,532	,204	,311	-,077	,255
i36PE	,197	-,365	,344	,427	,063
i37PAE	,219	,023	,581	,096	,132
i38PE	,408	,461	,331	-,150	-,111
i39PA	,555	,278	,295	-,079	,224

i40PR	-,007	,050	,614	,216	-,026
i41PE	,248	,676	,276	-,159	-,037
i42PAE	-,254	-,048	-,485	,098	-,221

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Anexo S

Confiabilidad del Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (BFI) traducido y validado al español por Benet y John (1998), revisado por Salazar (2011) y adaptado por Coelho y Raffo (2016)

S1.

*Confiabilidad de la subescala Afabilidad.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,840	13

S2.

*Confiabilidad de la subescala Extraversión.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,853	9

S3.

*Confiabilidad de la subescala Apertura a la Experiencia.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,841	7

S4.

*Confiabilidad de la subescala Neuroticismo.***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,804	6

Anexo T

**Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax del
Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés
Académico de Barraza (2006)**

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,871
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	2707,621
Bartlett	gl	496
	Sig.	,000

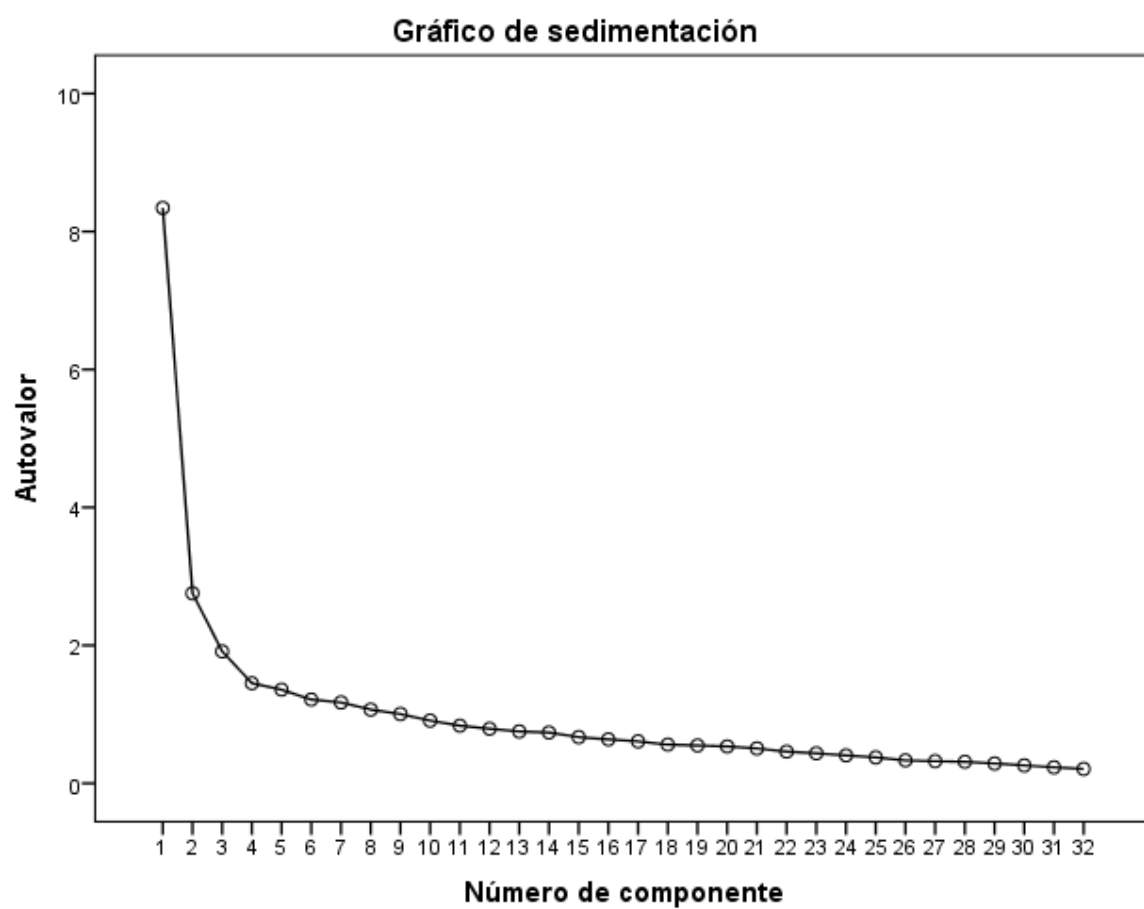
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8,343	26,072	26,072	6,033	18,854	18,854
2	2,755	8,609	34,682	4,399	13,746	32,600
3	1,912	5,975	40,657	2,578	8,056	40,657
4	1,451	4,534	45,190			
5	1,358	4,244	49,434			
6	1,215	3,796	53,230			
7	1,173	3,665	56,895			
8	1,069	3,340	60,236			
9	1,005	3,140	63,376			
10	,910	2,842	66,218			
11	,835	2,610	68,828			
12	,791	2,472	71,300			
13	,752	2,350	73,651			
14	,737	2,302	75,953			
15	,670	2,093	78,046			
16	,638	1,992	80,039			
17	,608	1,900	81,938			
18	,561	1,754	83,692			
19	,549	1,715	85,408			
20	,536	1,674	87,082			
21	,506	1,582	88,663			
22	,459	1,433	90,097			
23	,435	1,359	91,455			
24	,406	1,268	92,723			
25	,376	1,176	93,899			
26	,332	1,038	94,937			
27	,321	1,002	95,939			
28	,312	,975	96,914			
29	,287	,897	97,811			
30	,260	,812	98,623			
31	,232	,725	99,348			
32	,209	,652	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Anexo U

**Gráfico de sedimentación del Inventario Sistémico-
Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006)**



Anexo V

Matriz de componentes rotados del Inventario Sistemico-Cognoscitivista (SISCO) de Estrés Académico de Barraza (2006)

Matriz de componente rotado^a

	Componente		
	1	2	3
i1E	,503	,360	,239
i2EEs	,291	,178	,171
i3EEs	,723	,069	,140
i4EEs	-,026	,079	,026
i5EEs	,684	-,146	,075
i6EEs	,629	,027	,067
i7EEs	,560	,006	-,104
i8EEs	,347	,233	,042
i9EEs	,667	-,011	,149
i10EEs	,037	,535	,308
i11ESf	,302	,441	,040
i12ESf	,552	,475	,029
i13ESf	,487	,245	,038
i14ESf	,401	,445	,098
i15ESf	,172	,621	-,122
i16ESf	,514	,362	-,130
i17ESp	,545	,437	,095
i18ESp	,533	,544	-,024
i19ESp	,665	,419	-,024
i20ESp	,567	,260	-,065
i21ESp	,165	,670	-,169
i22ESc	,163	,611	-,109
i23ESc	,379	,604	-,248
i24ESc	,563	,468	-,248
i25ESc	,526	,233	-,063
i26ESc	,081	,575	,147
i27EEa	,210	-,194	,587
i28EEa	,224	-,145	,674
i29EEa	-,175	,047	,564
i30EEa	-,141	,072	,440
i31EEa	,231	-,067	,613
i32EEa	,033	,276	,630

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Anexo W
Confiabilidad del Inventario Sistémico-Cognoscitivista (SISCO)
de Estrés Académico de Barraza (2006)

W1.

Confiabilidad de la subescala Estresores.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,872	15

W1.

Confiabilidad de la subescala Síntomas.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,835	10

W1.

Confiabilidad de la subescala Estrategias de Afrontamiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,766	6

Anexo X

**Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax de la
Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al.
(2002)**

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,925
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado		2182,080
Bartlett	gl	136
	Sig.	,000

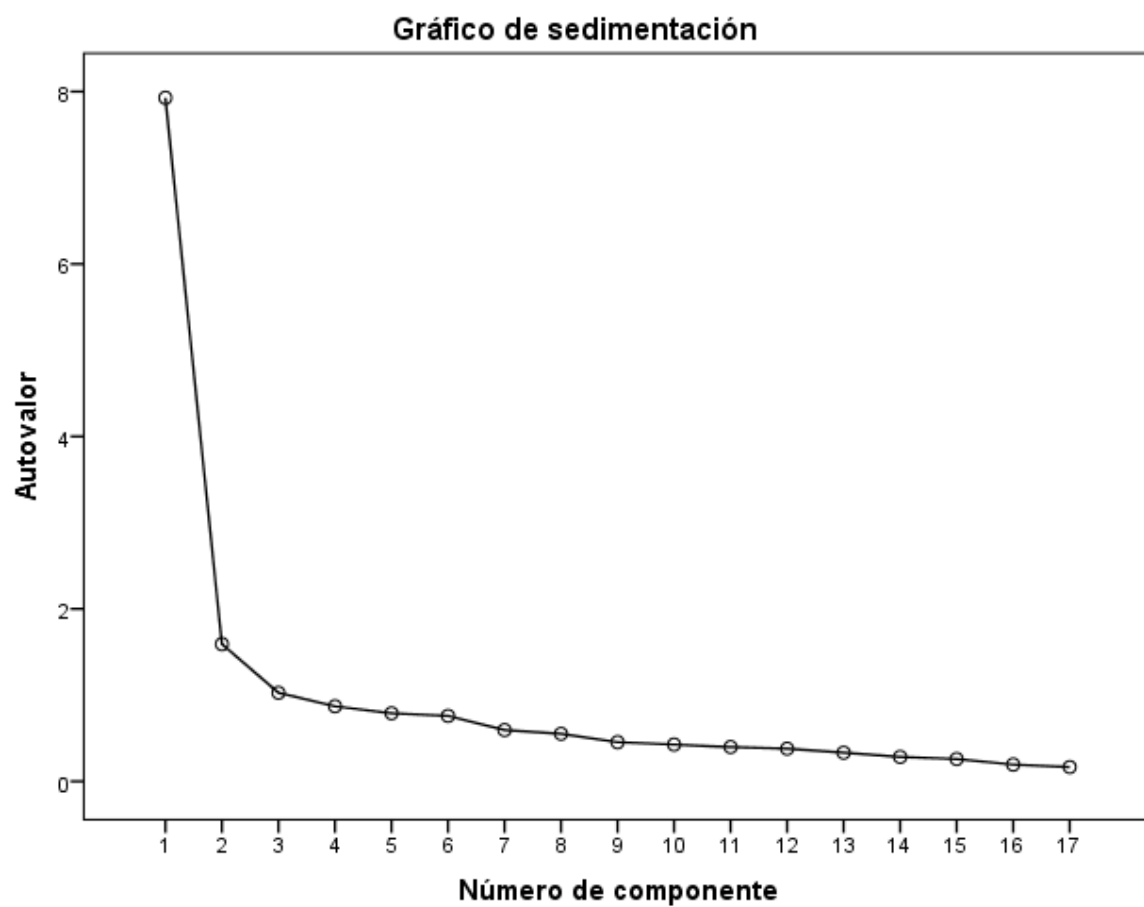
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7,928	46,635	46,635	5,206	30,625	30,625
2	1,591	9,359	55,994	4,313	25,369	55,994
3	1,027	6,040	62,034			
4	,870	5,119	67,153			
5	,789	4,643	71,796			
6	,759	4,467	76,262			
7	,595	3,497	79,760			
8	,551	3,242	83,002			
9	,453	2,668	85,670			
10	,427	2,511	88,180			
11	,397	2,336	90,516			
12	,379	2,227	92,743			
13	,333	1,958	94,701			
14	,283	1,662	96,363			
15	,258	1,520	97,883			
16	,194	1,142	99,025			
17	,166	,975	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Anexo Y

**Gráfico de sedimentación de la Escala de Compromiso
Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002)**



Anexo Z

Matriz de componentes rotados de la Escala de Compromiso Académico (UWES-S) de Schaufeli et al. (2002)

Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
i1CV	,013	,636
i2CDd	,642	,464
i3CAAd	,431	,535
i4CAAd	,212	,657
i5CV	,088	,728
i6CDd	,837	,225
i7CV	,470	,539
i8CV	,294	,675
i9CDd	,847	,104
i10CAAd	,678	,433
i11CDd	,831	,054
i12CV	,582	,489
i13CV	,584	,561
i14CAAd	,254	,676
i15CDd	,518	,142
i16CDd	,722	,377
i17CAAd	,383	,524

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.