UCAB Universidad Católica
ANDRÉS BELLO
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología

INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, Y EL SEXO SOBRE EL SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

Trabajo de Investigación presentado por:

Génesis M. PAREDES MATA

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de

Licenciada en Psicología

Profesor Guía:

Violeta BERNARDO

Caracas, Junio 2017

Agradecimientos

A Dios por darme vida, salud y poder alcanzar la meta trazada.

A mis padres y hermanos, quienes fueron mi guía y apoyo en este camino.

A Aura Liz Montilla, mi fiel compañera de tesis, mi amiga, y hermana desde el primer día, hasta el último, gracias por siempre estar allí, sin ti esto no hubiese sido posible.

A Aura Rodríguez, quien siempre estuvo dándome ánimos para lograr esta meta.

A mi Tutora Violeta Bernardo por su valiosa colaboración

A los estudiantes de la UCAB quienes amablemente participaron en este trabajo de investigación, gracias por su colaboración

A, los profesores y personal docente, administrativo y obrero de la Universidad Católica Andrés Bello y especialmente a la Escuela de Psicología por su apoyo y él estímulo que me brindó a lo largo de todo el proceso de formación profesional.

A todas aquellas personas, compañeros y amigos que de alguna manera brindaron su apoyo incondicional durante el desarrollo de mi carrera universitaria para así alcanzar este objetivo.

Índice de Contenido

pp .

Índice de Tablas 5
Índice de Gráficos 5
Resumen 7
Introducción 8
Marco Teórico 11
Método 33
Problema 33
Hipótesis 33
Definición de Variables 34
Tipo de Investigación 37
Diseño de Investigación 37
Diseño Muestral 38
Instrumentos, aparatos y/o materiales 39
Procedimiento 42
Resultados 44
Discusión 54
Conclusiones y Recomendaciones 60
Referencias Bibliográficas 63
ANEXOS 69
ANEXO A. Maslach Sïndrome de Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986) Versión en español de Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu (2001). 70
ANEXO B. Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron (2010) adaptada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013) 72
ANEXO C. Carta de Petición de Promedios 76
ANEXO D.Versión en español del MBI adaptada por Cosme y De Abreu (2001), Confiabilidad Ítem-Escala 78
ANEXO E.Confiabilidad Ítem-Escala. Escala de Auto-eficacia Académica adaptada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013) 80

ANEXO F. Matriz de Componente Rotados del Maslach Sïndrome de Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986), versión en español de Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu (2001). 82
ANEXO G. Gráficos P-P..... 84

Índice de Tablas

pp .

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las Variables de Estudio ……. 46
Tabla 2. Pruebas de Normalidad…… 51
Tabla 3. Efectos de Autoeficacia Académica, Rendimiento Académico y Sexo en Agotamiento Emocional……..…….…….. 52
Tabla 4. Efectos de Autoeficacia Académica, Rendimiento Académico y Sexo en Bajo Logro Personal…….. 52
Tabla 5. Efectos de Autoeficacia Académica, Rendimiento Académico, Sexo y Semestre en Bajo Logro Personal …….…… 53
Tabla 6. Análisis de diferencia entre carreras…… 53

Índice de Gráficos

pp .

Gráfico 1. Gráfico de sedimentación correspondiente al Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986). Versión en español De Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu (2001)……. .45

Gráfico 2. Histograma de la Variable Rendimiento Académico…… 46

Gráfico 3. Histograma de la Variable Autoeficacia Académica…… 47

Gráfico 4. Histograma de la Variable Síndrome de Burnout (escala total) …….…… 48

Gráfico 5. Histograma de la Dimensión Agotamiento Emocional …..… 49

Gráfico 6. Histograma de la Dimensión Bajo Logro Personal ……..,…... 50

Resumen

El presente estudio investigó la influencia de la autoeficacia académica, el rendimiento académico y el sexo en la ocurrencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), en 348 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 17 y 30 años, de los cuales 50.3% eran mujeres y 49.7% hombres, pertenecientes a las carreras de Comunicación Social, Economía, Ingeniería Informática y Educación. Fue un estudio no experimental, de campo, con diseño transversal de tipo explicativo. Se incluyeron como variables de estudio la autoeficacia académica medida a través del Adaptación de la escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron, (2010) realizado por García-Leone y Ramón-Scovine, (2013), el rendimiento académico proporcionado por la Secretaria General de la universidad a través de los Record académicos de los estudiantes y el Sindrome de Burnout a través del Maslach Síndrome de Burnout Inventory (MBI) versión en español adaptada a contextos académicos por Cosme y De Abreu (2001). Se planteó como hipótesis que menor autoeficacia académica, bajo rendimiento académico y ser hombre influye de forma significativa sobre mayores niveles de Síndrome de Burnout académico. Se realizó un análisis factorial para la escala de Síndrome de Burnout en el que se obtuvieron dos factores, el Agotamiento Emocional y el Bajo Logro Personal. La hipótesis de estudio se comprobó a partir de un análisis de regresión múltiple en el que se obtuvo que para Agotamiento Emocional, existió una relación significativa y positiva con sexo, así como baja y negativa con autoeficacia académica, por lo que ser hombre y presentar menores niveles de autoeficacia académica se relaciona con mayores niveles de agotamiento emocional. Para el Bajo Logro Personal se obtuvo una relación significativa, baja y negativa con la autoeficacia, por lo que a mayor percepción de bajo logro personal menor autoeficacia académica.

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo determinar la influencia de la autoeficacia académica, el rendimiento académico y el sexo en la ocurrencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

El Síndrome de Burnout, fue acuñado por el psiquiatra alemán Freudenberger en 1974, sin embargo, este término fue presentado por Maslach en 1977 ante la Asociación Americana de Psicólogos, dándole el nombre de Síndrome de Desgaste Profesional, siendo una respuesta ante el estrés crónico originado en un contexto laboral (Martínez, 2010).

Durante los años noventa se realizó una ampliación del término a otras poblaciones, incluyendo entre ellas estudiantes universitarios, conceptualizándose como Síndrome de Burnout Académico, dando origen a dos líneas de investigación (a) una en la que se tomaban en cuenta solo alumnos universitarios en carreras del área de la salud, (b) otra que corresponde a estudiantes con carreras de diferentes áreas (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

De esta forma, se da pie a definir el Síndrome de Síndrome de Burnout Académico como una serie de sensaciones de no poder dar mas de si, actitudes negativas, desvalorización propia, pérdida del interés, del valor frente al estudio y dudas crecientes acerca de las propias capacidades (Rosales, Rosales, 2013).

A lo largo de diferentes investigaciones se ha encontrado que el Síndrome de Burnout se ha relacionado con una serie de variables académicas como lo son la autoeficacia y el rendimiento académico; así, se ha encontrado que la relación entre el Síndrome de Burnout y la autoeficacia son controversiales, ya que el Síndrome de Burnout puede ser considerado como una crisis de eficacia, sin embargo, existen posturas que toman la autoeficacia

como un mediador del Síndrome de Burnout (Maslach et al., citado en Caballero, Hederich y Palacio, 2010), también ha sido considerada un factor protector frente al Síndrome de Burnout (Salanova, Martínez, Breso, Llorens y Grau, 2005).

En cuanto al rendimiento académico, se han encontrado investigaciones que manifiestan que aquellos estudiantes que presentan Síndrome de Burnout obtuvieron como consecuencia un bajo rendimiento académico (Salanova et al., 2005). De igual manera, en estudios de Martínez y Marques (2005) se halló que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo, y baja eficacia académica obtuvieron resultados más bajos en sus exámenes.

Por otro lado, se ha encontrado que las variables sociodemográficos como el sexo influyen en el Síndrome de Burnout, aunque no ha existido un acuerdo en los resultados obtenidos, ya que existen estudios en los que se evidencian a las mujeres con mayor predominancia del síndrome y otros donde los hombres resultan con mayores puntajes en el mismo (Castro, Ceballos, Ortiz, 2011).

Según lo anteriormente expuesto, la presente investigación permitirá una ampliación del conocimiento sobre el Síndrome de Burnout en lo que respecta al ámbito académico, ya que su estudio es realizado generalmente en muestras profesionales. Por lo tanto, debido a la insuficiencia de literatura resulta relevante obtener evidencia empírica acerca de variables académicas como la autoeficacia y el rendimiento académico en muestras pre-profesionales, lo que permitirá la realización de diagnósticos e intervenciones, proporcionando un mayor aprovechamiento en lo que se refiere al aprendizaje, y un mejoramiento en la calidad de vida de los estudiantes; así como también encontrar concordancia con alguna de las posturas teóricas estudiadas anteriormente.

En la presente investigación se tomaran en cuenta los lineamientos establecidos en el Código Deontológico subyacente de la Escuela de Psicología de la UCAB (2002). De esta manera:

1. Se explicará a los participantes los objetivos de la investigación.
2. Se obtendrá el consentimiento informado de forma clara y explícita por parte de los sujetos que participarán en la investigación.
3. Se respetará la confidencialidad de los datos, resguardando de este modo la información obtenida acerca de los sujetos.
4. Se asumirá la responsabilidad por parte de los investigadores en todos los aspectos de la investigación.
5. Se asegurará que los participantes estén libres de toda coacción.
6. Se garantizará que una vez finalizada la investigación, si el participante lo deseaba, se compartirán los resultados con este y se aclararían las discrepancias percibidas por él, en caso de que existiera.

Marco Teórico

El término Síndrome de Burnout ha sido abordado desde dos perspectivas, la clínica y la psicosocial. Inicialmente fue expuesto, desde el punto de vista clínico, por el psiquiatra Herbert J. Freudenberger en 1974, este observaba cómo los voluntarios de una clínica para toxicómanos mostraban agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión, y a través del tiempo modificaban su conducta siendo aquellos poco empáticos, desmotivados y en ocasiones agresivos con sus pacientes (Barraza, 2008).

Desde la clínica, se consideró al Síndrome de Burnout como un estado físico al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral, definiéndolo como un desgaste debido a grandes demandas de energías, que sucede cuando un profesional de servicios de ayuda se “quema” y fracasa en el logro de sus objetivos, teniendo como dimensión única del constructo el agotamiento emocional, sin tomar en cuenta las propias necesidades del individuo (López, García y Pando, 2014).

Por otra parte, Maslach y Jackson en 1976, propusieron la perspectiva psicosocial, en la cual consideraban el Síndrome de Burnout como un proceso dinámico, principalmente emocional, donde la aparición de sus rasgos y síntomas se desarrollaban continuamente, no solo como una respuesta física a un estrés determinado, sino que tomaban en cuenta las características personales del individuo. Así, definieron el constructo como tridimensional, incluyendo el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización profesional y/o personal (López, García y Pando, 2014). El presente estudio será abordado bajo esta perspectiva, dando relevancia a las variables psicológicas del individuo.

Más recientemente, Rosales (2012) concibió el Síndrome de Burnout como una serie de manifestaciones, que pueden ser de tres tipos: (a) psicosomáticas, como dolores abdominales y musculares, fatiga crónica, alteraciones respiratorias, del sueño, dermatológicas, menstruales y sexuales;

(b) conductuales como por ejemplo, abuso de drogas y alteraciones alimenticias; y (c) emocionales, entre las cuales está la impaciencia, el abandono académico, la irritabilidad, la baja autoestima y la falta de motivación. Este autor, propone como manifestaciones más comunes del síndrome el agotamiento físico y mental, el abandono académico y el bajo rendimiento académico.

El estudio del Síndrome de Burnout se ha desarrollado desde tres etapas de investigación; durante la primera, Maslach (citado en Caballero, Hederich y Palacio, 2010) realizó un estudio de tipo clínico de carácter exploratorio y contribuyó a describir el Síndrome de Burnout como la experiencia de aquellas personas que trabajaban en servicios humanos y de salud, brindando servicio a aquellas personas necesitadas.

En el estudio anterior, Maslach (citado en Caballero, Hederich y Palacio, 2010) identificó el síndrome como un estado de estrés crónico producido debido al contacto del personal de salud con los pacientes, lo cual llevaba al agotamiento y distanciamiento emocional de los mismos y de su trabajo, con una disminución de sus habilidades para lograrlo. A partir de esto, propuso dos dimensiones; el agotamiento emocional y la despersonalización.

Así mismo, en 1978, se ampliaron los estudios de Síndrome de Burnout con profesionales de otras áreas, encontrándose una tercera dimensión; la falta de realización personal. Estas tres dimensiones son encontradas en los instrumentos que se mantienen en la actualidad, como lo es el Maslach Síndrome de Burnout Inventory Human Services (MBI- HSS) de Maslach y Jackson (Maslach, citado en Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

En síntesis, durante esta primera etapa se define el constructo mediante tres dimensiones: (a) el agotamiento emocional, que hace referencia a la fatiga y a la pérdida progresiva del interés, así como una extenuación de recursos emocionales; (b) la despersonalización, que es el afrontamiento que protege al sujeto de la desilusión y el agotamiento, incluyendo conductas negativas, sentimientos y actitudes cínicas, desapego, distanciamiento; y (c) la baja

realización personal, son aquellas conductas negativas hacia sí mismo y hacia la actividad realizada, sentimientos de inadecuación, disminución de las expectativas (Martínez, 2010).

Seguido de esto, la segunda etapa de investigación sobre el síndrome siguió la perspectiva psicosocial, donde se considera al mismo como un proceso de interacción con características tanto personales como del entorno laboral, tomando en cuenta profesionales de otras áreas, como personal militar, administrativo, deportistas, entre otros. Para ello se realizó una adaptación del inventario MBI original a diferentes profesiones, llamado MBI- General Survey (MBI-GS), intercambiando el nombre de la dimensión de despersonalización por cinismo debido a que resultaba más general y adecuada para estas poblaciones (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

La tercera etapa de investigación se caracterizó por la ampliación de la población a estudiantes en el ámbito académico, dando inicio al término Síndrome de Burnout Académico, definido actualmente como una serie de sensaciones de no poder dar más de sí, tanto física como emocionalmente, actitudes negativas, desvalorizaciones, pérdida de interés en lo que se hace y de la valoración ante lo académico, así como dudas de las propias capacidades para realizar las asignaciones (Rosales y Rosales, 2013). Esta nueva concepción requirió una readaptación del inventario, el cual fue llamado Síndrome de Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS).

En esta etapa se diferenciaron dos categorías de investigación: (a) una donde se tomaban en cuenta carreras asociadas a la medicina y enfermería, acorde con la concepción clínica donde existía una relación médico-paciente; y (b) otra donde se incluían carreras de diferentes áreas, refiriéndose al síndrome en todo el ámbito académico (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

La inclusión de estudiantes en las investigaciones sobre Síndrome de Burnout se debe a que las universidades son lugares donde hay una alta carga de estrés, los alumnos suelen enfrentarse a diario a situaciones generadoras del mismo, como la carga horaria, la cantidad del contenido, el tiempo de

estudio y la realización de actividades asignadas, las cuales son constantes y prolongadas, pudiendo llevar a los estudiantes a presentar dicho síndrome (Rosales y Rosales, 2013).

En lo que respecta al planteamiento teórico del Síndrome de Burnout, Gil y Peiro (1999), realizaron una revisión teórica acerca de los modelos interpretativos del síndrome a partir de la perspectiva psicosocial, que se dieron principalmente desde las siguientes teorías:

- Teoría Socio-cognitiva del yo: fue desarrollada a partir de las ideas de Bandura, por lo que toman en cuenta que las cogniciones influyen en lo que perciben y hacen las personas, y que estas son modificadas por medio de sus propias acciones y las observadas por los demás. También, consideran que las creencias de una persona en sus propias habilidades determinan el esfuerzo que dispondrá para el logro de sus objetivos y la facilidad con que los cumplirá (Gil y Peiro, 1999).

    - Modelo de Pines (citado en Martínez, 2010): plantea que el síndrome se manifiesta como un estado de agotamiento emocional, físico y mental, debido a que el sujeto afronta situaciones de estrés severo en conjunto con muy altas expectativas. Este es un modelo motivacional y padecen el síndrome aquellos que cuentan con una alta motivación y altas expectativas.
    - Modelo de Autoeficacia de Cherniss (citado en Martínez, 2010): esboza que no lograr las metas propuestas conlleva al fracaso psicológico, por lo tanto, habrá una disminución de la autoeficacia percibida, lo que lleva a la incidencia del Síndrome de Burnout. Por el contrario, aquellos sujetos con altos niveles de autoeficacia percibida tienen menor posibilidad de desarrollar el síndrome, ya que pueden afrontar situaciones de estrés de manera exitosa.

- Teorías del intercambio social: se basa en los principios de la teoría de

la equidad o la teoría de la conservación de recursos, considerando las percepciones de falta de equidad o ganancia que desarrollan los individuos en vista del proceso de comparación social en las relaciones interpersonales (Gil y Peiro, 1999).

- Modelo de Comparación Social de Buunk y Schaufeli (citado en Martínez, 2010): fue desarrollado para el síndrome en enfermeras. Plantea que existen tres desencadenantes del estrés relacionados con los procesos de intercambio social; siendo la primera es la incertidumbre, la segunda es la percepción de equidad y la tercera la falta de control, así, se explica el síndrome como la capacidad del trabajador para controlar el resultado de sus acciones.

- Teoría Organizacional: consideran que el síndrome inicia a partir de las disfunciones del rol, la falta de salud, la estructura, la cultura y el clima organizacional, tomando en cuenta los estresores presentes en el contexto de la organización y las respuestas ante el estrés laboral (Gil y Peiro, 1999).

  - Modelo de Fases de Golembiewski, Munzenrider y Carter (citado en Martínez, 2010): propone una secuencia en el tiempo, dado que la primera fase del Síndrome de Burnout es la despersonalización, seguida de la baja realización personal y finalizando con el aumento del agotamiento emocional. Particularmente Golembiwski, toma en cuenta las disfunciones y la ambigüedad del rol, ya que se inicia con estrés debido a sobrecarga y progresa generando pérdida de autonomía, sentimientos de fatiga y una disminuida autoimagen positiva, en una segunda fase, el sujeto desarrolla estrategias de afrontamiento ante las situaciones, las cuales pueden ser positivas o negativas, si existen actitudes de despersonalización o cinismo se generará el Síndrome de Burnout, todo esto conlleva a un agotamiento emocional.

- Modelo de Manzano: argumenta que el desarrollo del Sindrome de Burnout se desarrolla en función de la profesión y el contexto. Asi como también en unas fases consecutivas, en la primera fase se experimenta el trabajo muy negativamente (baja realización personal), en la segunda, se hacen presente sentimientos asociados al cansancio emocional, y cuando ambos se intensifican o cronifican, es que aparecen las actitudes de despersonalización, las cuales se evidencian como una estrategia de afrontamiento.

Los modelos teóricos anteriormente expuestos corresponden al contexto laboral, ya que solo en dicho contexto ha sido explicado el comportamiento del Síndrome de Burnout; por ello estos mismos son utilizados para la comprensión y el desarrollo de estudios enfocados a nivel académico. Particularmente, para esta investigación se consideró pertinente el uso del Modelo de Autoeficacia de Cherniss (citado en Martínez, 2010) para la interpretación de resultados, ya que contempla la Autoeficacia dentro de la explicación dada al desarrollo del Síndrome de Burnout.

Sin embargo, es necesario considerar las características que diferencian el contexto laboral del académico al momento de considerar los modelos, algunas de estas son: (a) no solo los procesos psicológicos propios del momento evolutivo y del contexto de aprendizaje tienen una dinámica propia frente al afrontamiento de estresores, sino que (b) la relación establecida entre la universidad y el estudiante se encuentra definida por una relación empresa-cliente, es decir, la universidad ofrece un servicio que adquiere el estudiante; a diferencia de un nivel laboral-profesional, en el que el trabajador al cumplir con sus responsabilidades, estas se ven mediadas por salario, ascensos, entre otros, y la relación queda planteada como empresa-empleado (Caballero, Hederich y Palacios, 2010).

En este sentido, el presente estudio se enmarca en la tercera etapa de investigación del Síndrome de Burnout, antes mencionada, ya que se rige desde un enfoque teórico psicosocial el cual toma el síndrome como un

proceso dinámico en el cual existe una interacción entre varios factores, tanto los personales (físicos y psicológicos) como las características del entorno y debido a que la muestra de interés serán estudiantes universitarios de carreras no correspondientes al área de la salud.

La investigación referente al Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios, ha incluido las diferencias que surgen de acuerdo a las carreras que cursan los estudiantes; a este respecto, Martínez y Salanova (2003) realizaron un estudio donde evaluaron el Síndrome de Burnout y el engagement en relación con el desempeño, el desarrollo profesional y algunas variables sociodemográficas, encuestando a 525 estudiantes universitarios pertenecientes a diversas carreras, siendo psicología, ingeniería técnica, informática y turismo, para ello utilizaron (a) el Síndrome de Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS) de Maslach para estudiantes, adaptado al castellano; y (b) el porcentaje de exámenes aprobados, sobre el número de exámenes realizados en la última convocatoria a la que el estudiante se ha presentado como la medida del desempeño académico.

Martínez y Salanova (2003), encontraron diferencias significativas en el Síndrome de Burnout en función de las carreras estudiadas, siendo que; (a) en la dimensión de agotamiento no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de las tres carreras, arrojando puntuaciones medias similares; (b) para la dimensión de eficacia, existieron diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de turismo e ingeniería informática, percibiéndose más eficaces los estudiantes de turismo ($F=36.58$ $p<0.01$); y (b) en la dimensión de cinismo, los estudiantes de psicología obtuvieron puntajes más bajos que los de turismo e ingeniería informática ($F=7.76$ $p<0.01$), así como también se percibieron más eficaces. Estos resultados se explican debido a las diferencias existentes en los pensum de estudios de las carreras, así como el fácil acceso a las mismas, el nivel de exigencia, el sistema de evaluación, los recursos académicos, etc.

Es por ello que en la presente investigación se consideran tomar cuatro carreras diferentes: (a) Comunicación Social, (b) Economía, (c) Ingeniería

Informática y, (d) Educación, y describir las diferencias entre las mismas con respecto al Sindrome de Burnout.

Más adelante, Salanova et al. (2005), por su parte, estudiaron el Síndrome de Burnout en 1988 estudiantes universitarios de España y Portugal de diferentes carreras, a los cuales se les aplicó el cuestionario Maslach Síndrome de Burnout Inventory – Student Survey. Estos autores plantearon que existen una serie de obstaculizadores y facilitadores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes, nombrando entre los obstaculizadores el Síndrome de Burnout, y otros aspectos relacionados con la universidad como las características de las aulas, el contenido de lo estudiado, excesivo número de créditos y horario, los profesores y compañeros.

Por otro lado Salanova et al. (2005), encontraron entre los facilitadores al Engagement; un constructo contrario al Síndrome de Burnout, el cual se entiende como un estado de bienestar psicológico que incluye tres dimensiones el vigor, la absorción y la dedicación; así como también, un compromiso intrínseco hacia los estudios, la satisfacción y la autoeficacia(González, Hernández, Soberaes, Mendoza, Sánchez, 2010).

Así mismo, encontraron que existían diferencias en función de las facultades ($F(13, 813)=4.94$; $p<.001$), en los niveles de agotamiento ($F(2, 825)=4.47$; $p<.05$), cinismo ($F(2, 825)=8.27$; $p<.001$), eficacia académica ($F(2, 825)=8.94$; $p<.001$); por lo que estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales presentan menores niveles de agotamiento ($M= 2.71$), mayores niveles de eficacia académica ($M=3.92$) y se perciben más autoeficaces ($M=4.28$) (Salanova et al.,005).

Por otra parte, los estudiantes de la Facultad de Ciencias Juridico-Economicas, presentan mayores niveles de cinismo ($M=2.10$) y menores niveles de eficacia académica ($M=3.64$). Finalmente, los estudiantes de la Facultad de Tecnología y Ciencias Experimentales presentan los niveles de agotamiento más altos ($M=2.98$), pero muestran menores niveles de cinismo ($M=1.68$). También encontraron que a mayor curso académico, aparecían

mayores niveles de cinismo, menor dedicación, menor compromiso y menor satisfacción total, tanto con los estudios, como con la Facultad y con la Universidad (Salanova et al., 2005).

Al plantear las relaciones entre estas variables, encontraron que la autoeficacia se relacionaba con el Síndrome de Burnout ($r= -0.22$ $p<0.01$), y con el Egagement ($r= 0.42$ $p<0.01$) en los estudiantes, siendo que a mayor éxito académico pasado y alta autoeficacia, mayor Engagement presentado los estudiantes; mientras que altas creencias de ineficacia predecían la aparición de Síndrome de Burnout académico (Salanova et al., 2005).

En este sentido, la autoeficacia ha sido considerada en el estudio del Síndrome de Burnout como una variable que se relaciona de forma negativa, por lo que se considera relevante revisarlo e incluirlo en la presente investigación.

La autoeficacia es un constructo principal de la Teoría Social Cognitiva planteada por Albert Bandura, en la que se plantea que la relación entre el conocimiento y la acción estarán mediados por el pensamiento (Bandura, 1995). Bandura (1999) menciona que las expectativas de autoeficacia influyen sobre la intención de modificar conductas, pero fundamentalmente sobre la cantidad de esfuerzo invertido para lograr la meta propuesta y persistir en la conducta adoptada a pesar de las barreras que podrían debilitar la motivación. Además es un determinante importante de la conducta que fomenta la salud, teniendo influencia a dos niveles:

1. Como mediador cognitivo de la respuesta de estrés; la confianza que tienen las personas en su capacidad para manejar las situaciones de estrés a las que se enfrentan, activan los sistemas biológicos que median la salud y la enfermedad.
2. Como variables cognitivo-motivacional; que regula el esfuerzo y la persistencia en los comportamientos elegidos (ejerce un control directo sobre los aspectos de la conducta modificable).

Bandura (2001) añadió dos ideas a esta teoría:

1. Una fuerte creencia sobre la habilidad para enfrentarse a determinadas situaciones estresantes, reduce las creencias biológicas que pueden dañar la función del sistema inmune y por el contrario, favorece una adecuada respuesta del mismo.
2. La autoeficacia determinará en gran medida si las personas consideran cambiar sus hábitos de salud y la adopción de conductas saludables.

En este sentido, de acuerdo a la teoría e investigación de Bandura (2001), plantea que la autoeficacia afecta la manera cómo la gente siente, piensa y actúa respecto a los sentimientos, en tanto que un bajo sentido de autoeficacia está asociado con depresión, ansiedad y desamparo. De esta manera, las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas (autoestimulantes y autodesvalorizantes), en su grado de optimismo o pesimismo, en los cursos de acción que ellas eligen para lograr las metas que se plantean para sí mismas y en su compromiso con estas. Por otro lado, un alto sentido de eficacia facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico.

De acuerdo con lo anterior, la autoeficacia influye positiva o negativamente en tres factores principales del comportamiento humano: (a) ámbito afectivo (emociones o sentimientos), (b) ámbito cognitivo (pensamiento, resolución de tareas), (c) ámbito conductual. La conjunción de estos factores hace que la autoeficacia determine en gran parte comportamientos y acciones a futuro (Olivari y Urra, 2007).

Por otra parte, Bandura (1997), plantea que los niveles de autoeficacia varían la motivación, logrando aumentarla o disminuirla, es por ello que las personas con alta autoeficacia eligen desempeñar tareas más difíciles, colocándose metas más altas; siendo que aquellas con alta autoeficacia invierten un mayor esfuerzo, compromiso y persistencia con sus metas que aquellos que tienen menor autoeficacia.

Para Schunk (1989) la evaluación de autoeficacia es un proceso inferencial, las personas obtienen y combinan la información aportada por diferentes factores situacionales y personales tales como la autoeficacia percibida preexistente en el sujeto, la disposición afectiva, la dificultad de la tarea, el monto de esfuerzo puesto en la tarea, la cantidad de ayuda externa recibida, el resultado de las tareas, el patrón de éxitos y fracasos, la analogía percibida con los modelos y la credibilidad del persuasor. Es por ello que las creencias de autoeficacia son juicios acerca de las propias capacidades para realizar exitosamente tareas o actividades, por lo que pueden variar en función de la actividad, del nivel de dificultad dentro de la misma actividad y de las circunstancias.

Según la Teoría Social Cognitiva, ya que la autoeficacia influye en la forma de actuar, pensar y sentir de las personas, tienden a evitar aquellas actividades que creen sobrepasan sus capacidades y realizan aquellas que sienten que son idóneos de controlar. Es por ello, que un sentido de autoeficacia negativo está asociado con Síndrome de Burnout, depresión, ansiedad y desamparo, mientras que mantener una eficacia positiva reduce la vulnerabilidad al estrés y depresión en situaciones agotadoras y fortalece la resistencia a la adversidad (Bandura, 2001).

En cuanto a la relación del constructo autoeficacia con el síndrome de Síndrome de Burnout, Gil- Monte, García- Juesas, Hernandez (2008), realizaron un estudio con el objetivo de analizar la influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el Síndrome de Burnout en una muestra de 714 profesionales de enfermería, de los cuales 584 fueron mujeres (81.8%) y 119 hombres (16.7%). El síndrome de Síndrome de Burnout fue evaluado a través del cuestionario Malaslch Síndrome de Burnout Inventory (MBI-HSS), conformado por tres dimensiones, escala de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en el trabajo; mientras que la sobrecarga laboral se midió a través de la Escala de Karasek; y la autoeficacia a través de la Escala de Baessler y Schwaezer.

A través de la batería de cuestionarios se obtuvo que la percepción de

sobrecarga laboral por parte de los profesionales se asociaba positiva y significativamente con agotamiento emocional (r=0.51, p=0.001) y despersonalización (r=0.25, p=0.001), por lo que a mayor sobrecarga laboral en los individuos se mostraban más agotados y con mayores conductas negativas como el distanciamiento, mientras que realización personal en el trabajo se relacionó en la dirección esperada, de manera negativa (r=-0.18, p=0.001), es decir, que a mayor sobrecarga laboral en los individuos se presentaban menores expectativas hacia el trabajo y una mayor inadecuación con el trabajo, resultando un predictor significativo de las dimensiones de agotamiento emocional y de realización personal en el trabajo (Gil- Monte, Garcia- Juesas, Hernandez, 2008).

Así mismo, encontraron que la autoeficacia percibida se relacionó significativamente y de forma negativa con los niveles de agotamiento emocional (r=-0.15, p=0.001) y despersonalización (r=-0.10, p=0.01), y de forma positiva con realización personal en el trabajo (r=0.33, p=0.001). Por lo que, a mayor autoeficacia menor agotamiento emocional y despersonalización y a mayor autoeficacia, mayor realización personal en el trabajo por parte de los trabajadores (Gil- Monte, Garcia- Juesas, Hernandez, 2008).

Así mismo, los autores realizaron un análisis de regresión múltiple para evaluar el porcentaje de varianza para cada dimensión del constructo Síndrome de Burnout, en este se obtuvo que para la dimensión agotamiento emocional resultó significativa la influencia de las variables sobrecarga laboral (β= 0.50, p = 0.001) y autoeficacia (β= -0.11, p = 0.001), explicando el 26.1% y el 1.2% respectivamente de la varianza explicada. Por lo tanto, en conjunto explican el 27.2 % de la varianza de agotamiento emocional, lo que quiere decir que a mayor agotamiento emocional mayor será la sobre carga laboral y menor autoeficacia (Gil- Monte, Garcia- Juesas, Hernandez, 2008).

En cuanto a la dimensión despersonalización; el agotamiento emocional (β= 0.42, p = 0.001) y realización personal en el trabajo (β= -0.15, p = 0.001) resultaron ser predictores significativos de dicha dimensión, explicando así el 22.9% y el 1.9% respectivamente, y en conjunto, el 24.8% de la

despersonalización. En la dimensión realización personal en el trabajo, fueron predictores significativos las variables Autoeficacia (β= 0.32, p = 0.001) explicando el 10.8% en primer lugar y sobrecarga laboral (β= - 0.16, p = 0.001) explicando el 2.5% en segundo lugar, siendo la varianza explicada conjunta de un 13.3%, por lo que mayor realización personal mayor autoeficacia y menor sobrecarga laboral en los profesionales (Gil- Monte, Garcia- Juesas, Caro, 2008).

Por último, se obtuvo un efecto modulador significativo de la autoeficacia entre la sobrecarga laboral y el agotamiento emocional, ya que explicó significativamente el 0.4% de la varianza añadida (p = 0.05), por ello resulta necesario evitar la sobrecarga laboral para prevenir la aparición del síndrome de Síndrome de Burnout, el cual puede prevenirse mediante el aumento de la autoeficacia percibida de los profesionales (Gil- Monte, García- Juesas, Hernandez, 2008).

Los autores Salanova, Bresó y Schaufeli (2005) realizaron una investigación con una muestra de 353 estudiantes universitarios de carreras sociales y humanas de España y Bélgica, con el fin de evaluar si las creencias de autoeficacia se asociaban con el Síndrome de Burnout, donde la alta autoeficacia académica estaría relacionada con un menor Síndrome de Burnout. Del mismo modo, probaron si un mayor éxito académico pasado se relacionaba con una mayor autoeficacia percibida.

Para ello, utilizaron el Maslach Síndrome de Burnout Inventory – Student Survey MBI-SS con las dimensiones agotamiento y cinismo para medir el Síndrome de Burnout académico, mientras que la autoeficacia académica fue medida mediante la escala de eficacia del mismo instrumento. Por otro lado, el éxito académico fue medido con las notas medias de los sujetos desde el inicio de sus estudios hasta el semestre anterior a la administración de los cuestionarios (Salanova,. Bresó y Schaufeli, 2005).

A partir de lo anterior, se confirmó que para ambas muestras existió una relación baja, negativa y significativa entre autoeficacia académica y el

Síndrome de Burnout (agotamiento emocional r=-0.17, p<0.05; cinismo r=-0.13, p< 0.10), esto indica que una alta autoeficacia académica se relacionó con un menor nivel de Síndrome de Burnout y un menor cinismo. Así mismo, obtuvieron relaciones positivas y significativas entre el éxito académico y la autoeficacia académica (r=0.31, p<0.001), por lo que a mayor autoeficacia académica, mayor fue el éxito académico de los estudiantes de la muestra (Salanova,. Bresó y Schaufeli, 2005).

A pesar de que en la investigación de Gil- Monte, García- Juesas, Hernandez (2008) utilizaron una muestra profesionales de enfermería, y en la de Salanova, Bresó y Schaufeli (2005), una de estudiantes universitarios; en ambas se observó como la autoeficacia se relacionó negativamente con dos de las dimensiones del Síndrome de Burnout (el agotamiento emocional y la despersonalización o cinismo), lo cual es consonante con la hipótesis propuestas en la presente investigación.

Por otro lado, Ortega, Ortiz y Martínez (2014) estudiaron la asociación entre la autoeficacia percibida, la personalidad resistente, el locus de control, percepción de estrés y el Síndrome de Burnout en 40 estudiantes universitarios de medicina que se encontraban haciendo su internado, a los que se le aplicó una batería de cinco instrumentos: el Cuestionario General con Datos Personales, el Cuestionario de Desgaste Profesional Abreviado (Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 2000), la Escala de Autoeficacia Generalizada, la Escala de Locus de Control y la Escala de Percepción de Estrés.

Dicha batería fue respondida en dos ocasiones diferentes, con una separación de seis meses, por dos grupos distintos; (a) la promoción del 2012, de 22 estudiantes que al T1 (tiempo 1, correspondiente a la primera aplicación) tenían seis meses de estar realizando el internado y al T2 (tiempo 2) concluían el internado, y (b) la promoción 2013, de 18 estudiantes que al T1 iniciaban su internado y al T2 cumplían 6 meses en el internado (Ortega, Ortiz y Martínez, 2014).

Estos autores encontraron una relación significativa y negativa entre

Síndrome de Burnout y autoeficacia (r=-0.50, p<0.05) luego de estar seis meses en el internado por lo que, a mayores niveles de Síndrome de Burnout menor autoeficacia percibida por los estudiantes, a diferencia de esto, se encontró una relación significativa y positiva (r=0.57, p<0.05) entre Síndrome de Burnout y percepción de estrés en el post test, siendo que a mayor Síndrome de Burnout los estudiantes percibían más estrés (Ortega, Ortiz y Martínez, 2014).

Por otro lado, se encontró que en la primera medición las variables estrés, Síndrome de Burnout, personalidad resistente y percepción de estrés, explicaban el 37% de la varianza, y seis meses después fueron el Síndrome de Burnout, las consecuencias y las percepción de estrés los que explicaron el 37% de la misma (Ortega, Ortiz y Martínez, 2014).

Por su parte, Palacio, Caballero, González, Gravini y Contreras (2010) realizaron una investigación en la que evaluaron la relación entre el Síndrome de Burnout académico y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en 284 estudiantes, de los cuales 103 pertenecían a la carrera de psicología y 181 a fisioterapia en Colombia, de ellos el 88,1 % pertenecían el sexo femenino y 11.9% al sexo masculino. Para la realización de este estudio se utilizó el Maslasch Síndrome de Burnout Inventory- Student Survey (MBI-SS), la Escala Modificada de Estrategias de Afrontamiento (EEC-M), y el rendimiento fue evaluado a través del promedio de los estudiantes durante los semestres cursados hasta el momento. En lo que respecta a los resultados de este estudio se obtuvo que el 3.9% de los estudiantes presentaban agotamiento, el 4.9% cinismo y el 4.9% percibían baja eficacia frente a lo académico.

Por otro lado, se encontró que las estrategias de afrontamiento usadas más frecuentemente fueron la solución de problemas, utilizada en un nivel alto por el 19.7% de la muestra y la búsqueda de apoyo social en un 25.4% de la muestra. El promedio académico se encontró que 14.4% tuvieron un promedio por encima de 4.25 y solo 1.85 promedio inferior a 3.24. Por otro lado, se establecieron asociaciones negativas entre agotamiento (r=-0.121, p<0.05) y

cinismo (r=-0.164, p<0.001) con el promedio académico.

Por el contrario, se evidenció una asociación positiva entre la autoeficacia y el promedio académico (r=0.359, p<0.001), lo cual muestra una relación negativa entre el Síndrome de Burnout y el promedio académico, es decir, los estudiantes que se perciben con niveles altos de agotamiento y de cinismo, presentan un promedio académico más bajo, mientras que a mayor autoeficacia el promedio académico es más alto. También se halló una relación positiva y significativa, como era esperado, entre agotamiento y cinismo (r=0.292, p<0.001); y negativamente de estos con autoeficacia (r=0.303, p<0.001) (Palacio et al., 2010).

Esto ofrece evidencia, con pertinencia conceptual al momento de analizar el Síndrome de Burnout como crisis de autoeficacia; es decir, ayuda a destacar que la poca confianza en la propia competencia ante los estudios, se asocia con agotamiento y cinismo. Con respecto a las estrategias y el promedio académico, se observa que este se asoció positiva y significativamente con solución de problemas (r=0.138, p<0.05), y negativamente con espera (r=-0.162, p<0.001), evitación emocional (r=-0.148, p<0.05) y expresión de la dificultad de afrontamiento (r=-0.162, p<0.001) (Palacio et al., 2010).

Otra variable relevante mencionada en el estudio anterior, en lo que respecta al Síndrome de Burnout es el rendimiento académico, que de acuerdo a Jiménez (2000), se trata de un nivel de conocimientos manifestado en un área en comparación con la norma según las edades y el nivel académico.

Así, Pizarro (1985) determina al rendimiento académico como una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimada, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. Sin embargo, intervienen en él variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc (Pizarro, 1985).

Por otro lado, Garbanzo (2007) determinó que el rendimiento académico se ve afectado por una serie de factores diversos, que lo pueden influenciar tanto positiva como negativamente. Por ser multicausal, envuelve una gran capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo.

Los aspectos que intervienen pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, estando entre ellos los determinantes personales como: (a) la competencia cognitiva referida a la percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales, (b) la persistencia, (c) el deseo del éxito, (d) la expectativas académicas del individuo, (e) la motivación (intrínseca, extrínseca), (f) el bienestar psicológico, (g) la inteligencia, y (h) las aptitudes del individuo (Garbanzo, 2007). Aunado a esto, el autoconcepto, la autoeficacia y el Síndrome de Burnout se incluyen entre las variables relacionadas con el rendimiento académico (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000)

Caballero, Abello y Palacio (2007) realizaron un estudio con el objetivo de establecer una relación entre el Síndrome de Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción, en 202 estudiantes universitarios (77,2% femenino y 22,8% masculino) que respondieron a tres instrumentos: (a) el Maslach Síndrome de Burnout Inventory- Student Survey (MBI-SS) (Shaufeli et. al, 2002) con sus tres dimensiones de agotamiento, cinismo y autoeficacia, (b) la Escala de engagement académico (UWES-S) (Shaufeli, et al.2002) con tres dimensiones, vigor, dedicación y absorción, y (c) un cuestionario de satisfacción académica (SATIS).

A partir de esto, se obtuvo que un 41,6% de los estudiantes presentaban Síndrome de Burnout Académico teniendo 38,2% agotamiento, 29,7% cinismo y 48,6% se sintieron ineficaces. Por otro lado, un 48% de los estudiantes presentaban Engagement académico, un 49% de ellos se encontraban satisfechos con la carrera escogida y en cuanto al promedio académico; 41% tenían un buen promedio, 7,4% promedio excelente y el 8.9% de la muestra un

bajo promedio académico (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

En cuanto a la relación entre variables, estos autores obtuvieron que existió una relación significativa y negativa entre autoeficacia (r=-0,456, p<0.01) y satisfacción (r=-0,253, p<0.01) con cinismo, por lo que a mayor autoeficacia y satisfacción con los estudios, menor cinismo; así como también, una relación significativa y positiva entre la autoeficacia académica con la satisfacción frente a los estudios, es decir, a mayor autoeficacia los estudiantes se sentirán más satisfechos con sus estudios (r=0,297, p<0.01) (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

En lo que se refiere a la relación entre el Síndrome de Burnout y Engagement; agotamiento se correlacionó negativamente con el vigor (r=0.485, p<0.01), y la dedicación (r=-0.194, p<0.01), así como el cinismo con el vigor (r=-0.415, p<0.01) y la dedicación (r=- 0.493, p<0.01). El rendimiento académico, el número de semestres perdidos se asocia negativamente con el promedio académico (r=-0.513, p<0.01); y por el contrario se asocia positivamente con cinismo (r=0.198, p<0.01) y negativamente con autoeficacia académico (r=-0.273, p<0.01) y con satisfacción frente a los estudios (r=-0.223 p<0.01) (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

También se halló que el promedio académico se correlacionó negativamente con cinismo (r=-0.174, p<0.05), positivamente con autoeficacia percibida (r=0.321, p<0.01) y con la satisfacción frente a los estudios (r=-0.224, p<0.01) y no tiene relación con el agotamiento (r=-0.053, p<0.01), por lo que a mayor promedio los estudiantes presentaran menor cinismo, mayor autoeficacia percibida y mayor satisfacción con los estudios. Es por ello, que se evidencia en este estudio el rol mediador de la autoeficacia académica en el desarrollo del Síndrome de Burnout (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Martínez y Marques (2005) realizaron una investigación la cual tenía como objetivo evaluar el Síndrome de Síndrome de Burnout en relación con variables académicas (desempeño de los estudiantes, las expectativas de éxito y las tendencias al abandono). La muestra de dicho estudio estuvo conformada

por 1988 estudiantes universitarios de España y Portugal, de los cuales 23% eran hombres y el 77% mujeres. Los estudiantes dieron respuesta al cuestionario de Maslach Síndrome de Burnout Inventory- Student Survey (MBI-SS) con el fin de evaluar las diferencias por sexo y la relación con las variables académicas nombradas anteriormente.

En la investigación de Martínez y Marques (2005) se obtuvo que dos de las dimensiones de Síndrome de Burnout (agotamiento y cinismo) se relacionan negativamente con el desempeño ($r=-0.14$ y $r-0.16$, $p<0.01$) y las expectativas de éxito ($r=-0.24$ y $r=-0.28$, $p<0.01$) y positivamente con la tendencia al abandono ($r=0.13$ y $r=0.23$, $p<0.01$). Por lo tanto, altos niveles de agotamiento predicen un bajo desempeño académico ($r=-0.14$, $p<0.01$) y una baja expectativa de éxito ($r=-0.24$, $p<0.01$).

Así mismo, altos niveles de cinismo predicen un mal desempeño ($r= -0.16$, $p<0.01$) y pobres expectativas en relación con el éxito en los estudios ($r=-0.28$, $p<0.01$); a diferencia de la eficacia académica, que se relaciona positivamente con el desempeño ($r=0.23$, $p<0.01$) y las expectativas de éxito ($r=0.30$, $p<0.01$). Es por ello que se puede explicar el desempeño a partir de una única dimensión positiva del Síndrome de Burnout la cual es la eficacia académica de los estudiantes universitarios, siendo que altos niveles de eficacia predicen un buen desempeño académico sobre todo en el caso de las mujeres (Martínez y Marques, 2005).

En cuanto a las variables sociodemográficas, el sexo es una variable que suele incluirse en numerosos estudios relacionados con el Síndrome de Burnout generalmente con resultados contradictorios. Este es definido por Ruiz y Pérez (2007, p. 192) como la “base biológica de las diferencias entre hombres y mujeres”.

En lo que respecta a esta variable, Martínez y Marques (2005) pudieron establecer diferencias significativas entre hombres y mujeres, y se establecieron pronósticos en función de dicha variable, ya que fue predictora de las tres variables académicas, siendo que las mujeres con altos niveles de

eficacia, y bajos niveles de cinismo, fueron las que obtuvieron un mejor desempeño, mejores expectativas de éxito y abandonan menos sus estudios. Específicamente, se obtuvo que las mujeres se han mostrado menos agotadas (Hx= 2.97; Mx = 2.79) y cínicas (Hx=1.85; Mx=1,47) y más eficaces (Hx=3.81; Mx= 3.97); obteniendo también un mejor desempeño (Hx= 71.49; Mx=80.52), mejores expectativas de éxito (Hx=-1.37; Mx=--.56) y menos tendencia a abandonar sus estudios (Hx=1.69; Mx=1.39).

Dichos resultados, no son coincidentes con la mayoría de los obtenidos en muestras profesionales en los que las mujeres suelen aparecer más agotadas y menos eficaces, mientras los hombres se muestran más cínicos. Como es evidenciado en el estudio de Martínez y Salanova (2003), quienes encontraron diferencias significativas en la escala de cinismo ($F = 5,12$, $p < ,05$) siendo que los hombres obtenian puntuaciones más altas que las mujeres en esta escala. También, en la escala de eficacia ($F = 25,6$, $p < ,001$) hallaron diferencias, pero en este caso las mujeres se percibían más eficaces.

Por su parte, Castro, Ceballos, Ortiz (2011) realizaron una investigación sobre el Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios en Colombia, con el fin de identificar características sociodemográficas y académicas asociadas al síndrome. Este estudio fue realizado en 438 estudiantes a quienes les fue aplicada la escala Maslach Síndrome de Burnout Inventory- Student Survey (MBI-SS), la muestra estaba dividida según el sexo, siendo que el 46%, es decir, 200 personas eran de sexo masculino y 54%, equivalente a 238 eran de sexo femenino. Obteniéndose que 15.5% de los estudiantes presentaban Síndrome de Burnout, de los cuales el 43.4% eran hombres y el 41,2% mujeres donde los hombres presentaban mayor Síndrome de Burnout. Según los resultados arrojados por la técnica estadística T Student, el género masculino se asoció con la presencia del Síndrome de Burnout ($T=2.09$; α: 0.036; $p<0.05$).

En cuanto a las dimensiones del Síndrome de Burnout, el 18.7% presentaban agotamiento emocional, el 14.4% cinismo y por último solo el 0,2% percibían autoeficacia académica. Así mismo, el sexo masculino obtuvo

una media de 26.19 en el componente autoeficacia académica y el sexo femenino 24.89, lo que permite apreciar que los puntajes en este componente de la muestra del género masculino fueron más altos ($T=1.9$; $\alpha:0.048$; $p<0.05$); por lo anterior es preciso decir que el género masculino se asocia positivamente al componente autoeficacia académica (Castro, Ceballos, Ortiz, 2011).

Graffeo (2016) realizó un estudio en el que pretendió determinar, cómo el año de curso, el estatus académico, el estrés académico y el sexo afectaban el síndrome de Síndrome de Burnout en 213 estudiantes universitarios, 168 mujeres (78.8%) y 45 hombres (21.13%), de la carrera de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, usando el Maslach Síndrome de Burnout Inventory (MBI) versión en español adaptada a contextos académicos por Cosme y De Abreu (2001), y el Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico (De Pablo, 2002).

A partir de lo anterior, se obtuvo que el promedio arrojado para las puntuaciones de agotamiento emocional, fue de 47.22 y en las puntuaciones de bajo logro, fue de 39.28 puntos. También se encontró una relación significativa positiva y baja entre agotamiento emocional y la mejor combinación lineal entre sexo, el año de curso, el estatus académico, el estrés previo, el estrés expresivo y el estrés de exposición ($R=.30$) explicando el 6.5% de la varianza total del agotamiento emocional ($F=3.46$; $p=.003$). Por otro lado, en cuanto a la magnitud del efecto, encontraron que el estrés previo ($\beta=.27$, $p=.05$) y el sexo ($\beta=.165$, $p=.05$) son las dos variables que mejor explican el agotamiento emocional, lo que implica que el ser mujer y presentar mayores niveles de estrés previo, se relaciona con mayores niveles de agotamiento emocional (Graffeo , 2016).

En discrepancia con esto Cosme y De Abreu (2001) encontraron las tres dimensiones planteadas por Maslach (1981); hallaron que los hombres con mayor carga académica y en carreras de mayor dificultad presentan niveles más altos de agotamiento, por el contrario, las mujeres con alto nivel de susceptibilidad padecen mayores niveles de despersonalización y aquellos

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

A pesar de no existir congruencia en los estudios en los que toman en cuenta la variable sexo, en la mayoría se presenta a los hombres como menos autoeficaces y más cínicos por lo que en la presente investigación se espera que los hombres sean los que presenten mayores niveles del Síndrome de Burnout.

En función de la investigación teórica-empírica realizada hasta el momento esta investigación tiene como objetivo determinar la influencia de la autoeficacia, el rendimiento académico y el sexo en la ocurrencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

Método

Problema

¿Cuál es la influencia de la autoeficacia académica, el rendimiento académico y el sexo en la ocurrencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello?

Hipótesis

General

- Menor autoeficacia académica, bajo rendimiento académico y ser hombre influye de forma significativa sobre mayores niveles de Síndrome de Burnout académico.

Especificas

- Los estudiantes con menores niveles de autoeficacia académica en la Adaptación de la Escala de Auto-Eficacia Académica tienen mayores puntajes en la Adaptación de la Escala de Síndrome de Burnout en contextos académicos.
- Los estudiantes con bajo rendimiento académico tienen mayores puntajes en la Adaptación de la Escala de Síndrome de Burnout en contextos académicos.
- Los hombres presentan mayores puntajes en la Adaptación de la Escala de Síndrome de Burnout en contextos académicos que las mujeres.

Definición de Variables

- **Variable Dependiente**

  Síndrome de Burnout Académico

Definición Conceptual

"Sensaciones de no poder dar más de sí mismo, tanto física como psíquicamente, una actitud negativa de crítica, desvalorización, pérdida del interés de la trascendencia, del valor frente al estudio y dudas crecientes acerca de la propia capacidad para realizarlo" (Rosales, Rosales, 2013, p. 339).

El constructo Síndrome de Burnout académico está compuesto de tres dimensiones según Maslach y Jackson (1976): (a) el agotamiento emocional, hace referencia a la fatiga y la pérdida sustancial de energía entre otras; (b) la despersonalización, se refiere a una forma de afrontamiento que protege a la persona de la desilusión y el agotamiento, incluyendo sentimientos cínicos, manifestados en irritabilidad, y (c) la baja realización personal, que se caracteriza por respuestas negativas hacia sí mismo y la actividad realizada, un deterioro en el autoconcepto, así como también percepción de insuficiencia y desconfianza en las propias habilidades.

Definición Operacional

Puntaje total obtenido a partir de la sumatoria de los ítems en la escala global de Síndrome de Burnout académico, a partir del Inventario de Síndrome de Burnout Académico en su adaptación en español por Cosme y De Abreu (2001). La escala está compuesta por 21 ítems, según una escala tipo Likert de frecuencia de 7 puntos: 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), todos los días (6); en ella se puede obtener un puntaje mínimo de 0 puntos y un puntaje máximo de 147 puntos. Cada ítem pertenece a una de las dimensiones del constructo: agotamiento emocional está

compuesto por 10 ítems (1,2,3,6,7,10, 12,13,15 y 19), despersonalización por 5 ítems de los cuales 4 se codifican de manera inversa (9, 11, 14 y 16) y uno de codificación simple/directa (ítem 21), y por último la dimensión de bajo logro personal está compuesta por 6 ítems que presentan codificaciones inversas (4, 5, 8, 17, 18,20), es decir, puntajes altos en estos ítems indican menor cantidad de Síndrome de Burnout académico en la escala global.

Así, puntajes menores al 25% (0 a 36 puntos) indican niveles bajos de Síndrome de Burnout, aquellos entre el 25 y 75% (37 a 111 puntos) presentaran niveles moderados, y los estudiantes que superen el 75% (112-147 puntos) se considerará que poseen niveles altos de Síndrome de Burnout.

- **Variables Independientes**

Autoeficacia Académica

Definición Conceptual

Según Zimmerman, Kitsantas, Campillo (2005) la autoeficacia “se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente” (p.3). Puntualmente, en el contexto académico, se refiere al grado de confianza que los estudiantes tienen sobre sí mismos, para llevar a cabo actividades académicas universitarias, las mismas pueden ser: tomar apuntes, concentrarse en clases y en exámenes, comprender, distinguir y aplicar conceptos, así como memorizar contenidos.

Definición Operacional

Puntaje total obtenido en la adaptación de la Escala de Auto- eficacia Académica de England – Bayron (2010) realizada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013), según una escala tipo Likert de 10 puntos, donde “0” significa totalmente inseguro y “10” totalmente seguro en la cual un mayor puntaje indica una mayor autoeficacia percibida. En esta se puede obtener un puntaje mínimo de 0 puntos y un puntaje máximo de 350 puntos.

Rendimiento Académico

Definición Conceptual

Según Tonconi (2010) el rendimiento académico se establece como un indicador del conocimiento alcanzado por el estudiante en diversas asignaturas o materias, demostrado mediante una calificación ponderada en el sistema vigesimal, es decir, las notas varían de 0 a 20 puntos lo cual fija los rangos de aprobación.

Definición Operacional

Promedio de notas de las materias cursadas por el alumno en semestres previos de la carrera, expresado en una escala de 0 a 20 puntos, en el que a mayor puntaje mayor rendimiento académico. Este promedio, será proporcionado por la Secretaria General de la universidad a través de los Record académicos de los estudiantes. Este, tiene un puntaje mínimo de 10 puntos y máximo de 20, donde a mayor puntaje mayor rendimiento académico.

Sexo

Definición Conceptual

Ruiz y Pérez (2007) Hace énfasis en la base biológica y orgánica de las disimilitudes entre hombres y mujeres.

Definición Operacional

Identificación de los sujetos según marquen con una “M” (masculino) o “F” (femenino), en el cuadernillo de aplicación. Será codificado como Femenino= 0 y Masculino= 1.

Tipo de Investigación

El presente estudio está fundamentado en un tipo de investigación no experimental ex post facto, la cual se centra en una búsqueda empírica y sistemática donde no existe un control directo de las variables independientes autoeficacia, rendimiento académico y sexo, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipuladas. (Kerlinger y Lee, 2002).

De esta manera, se realiza un estudio de campo, dado que se evalúan las relaciones entre variables psicológicas en una estructura social real, siendo estas la autoeficacia académica, el rendimiento académico y el Síndrome de Burnout en el contexto académico universitario. Así mismo, es una investigación explicativa, ya que en estas se pretende profundizar las causas y condiciones en las que ocurre un fenómeno, de igual forma que se busca conocer porqué dos o más variables se encuentran relacionadas (Santalla de Banderali et al., 2011).

Diseño de Investigación

Se utilizó en este estudio un diseño de investigación transversal, en el cual se analizó el nivel de la autoeficacia académica, el rendimiento académico, el sexo y el Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios, así mismo, se pretendía conocer si existe relación entre estas variables en un momento determinado (Santalla de Banderali et al., 2011).

El estudio de las variables se realizó a través de un método de análisis multivariado, ya que estos son los que permiten analizar la relación entre diversas variables predictoras y al menos una variable a predecir. Concretamente, a través de una técnica estadística multivariada llamada regresión múltiple, que permite estudiar los efectos y la magnitud de la influencia de más de una variable predictora sobre una variable a predecir, es decir, se pretende estudiar el efecto de la autoeficacia académica, el

rendimiento académico y el sexo sobre el síndrome de Síndrome de Burnout (Kerlinger y Lee, 2002).

Diseño Muestral

La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) con sede en Caracas, cuenta con una matrícula de 14.770 estudiantes según el Anuario Estadístico del Periodo Académico 2011-2012 (UCAB, 2015), sin embargo, la población de interés para la presente investigación estuvo conformada por los estudiantes inscritos de manera académica y administrativa en las Escuelas de Comunicación Social, Economía e Ingeniería Informática, que de acuerdo con dicho manual cuentan con una matrícula de 1846, 503, 858 estudiantes respectivamente. Por lo tanto, la población total de este estudio fueron 3207 estudiantes aproximadamente.

La muestra usada en este estudio fue de tipo no probabilístico, es decir, no todos los miembros de la población tendrán la misma probabilidad de ser seleccionados. Así mismo, se utilizó un muestreo por cuotas, siendo que la población será dividida en estratos, es decir, será usadas solo las carreras de Comunicación Social, Economía, Ingeniería Informática y Educación, debido a su nivel de dificultad y a que pertenecen al régimen semestral. Luego se seleccionaron a partir de ello una muestra representativa de dicha población (Kerlinger y Lee, 2002).

Según el criterio para el establecimiento de una muestra con población finita y un margen de confianza del 95, 5%, se utilizaron como muestra del presente estudio 354 sujetos aproximadamente con un margen de error del 5%, de los cuales 87 son de Comunicación Social, 87 de Economía, 87 de Ingeniería Informática y 87 de Educación (Peña, 2009).

Instrumentos, aparatos y/o materiales

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

Este instrumento lo componen 21 ítems, de escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta que van de “nunca” (0) a “todos los días” (6), lo que permitió medir la frecuencia percibida de los enunciados presentados. El puntaje se obtuvo a través de la suma directa de los valores dados por el estudiante en cada uno de los ítems los cuales se corrigen de la siguiente manera (Valery, 2012):

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

Al obtener la puntuación total, los puntajes se clasificaron en puntuaciones bajas, moderadas y altas, arrojando que, puntuaciones inferiores al 25% de la puntuación se consideraron bajos (puntuaciones de 0 a 37), aquellos entre el 25% y el 75% fueron puntuados con niveles moderados de burnout (38 a 109) y aquellos que se encontraron por encima del 75% se consideraron altos (110 hasta 147), tanto para las subescalas del instrumento como para la escala total (Valery, 2012).

Sapene y Tommasino (2001) realizaron un estudio en el que observaron la relación entre estrategias de afrontamiento, apoyo social, género y el padecimiento de Síndrome de Burnout en una muestra de trabajadores que llevaban a cabo su labor con niños de la calle institucionalizados, los autores practicaron un análisis psicométrico de la escala original (Maslach Síndrome de Burnout Inventory (MBI, 1981), de lo cual se obtuvo que una alta consistencia

interna para la escala total de α=0.80. Por otro lado, en la dimensión de agotamiento emocional se obtuvo una confiabilidad alta α=0.79, α=0.59 para despersonalización siendo esta moderada y finalmente una confiabilidad media alta de α=0.64 para la dimensión de bajo logro personal.

Cosme y De Abreu (2001) realizaron un análisis psicométrico del instrumento en una muestra de estudiantes universitarios de la UCAB obteniendo un coeficiente Alpha de Cronbach de α=0.84 en la escala total, y en lo que refiere a las dimensiones, agotamiento emocional con una consistencia interna de α=.90, despersonalización de α.79 y por último, bajo logro obtuvo un α=.71. En el análisis factorial se obtuvo que estas tres dimensiones explican el 46.73% de la varianza total obtenida.

Finalmente, Graffeo (2016) realizó una investigación con el objetivo de evaluar como el año de curso, el estatus académico, el estrés académico y el sexo influyen sobre el síndrome de Síndrome de Burnout en 213 estudiantes de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, en la que se realizó un análisis psicométrico de la versión en español de la escala Maslach Síndrome de Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986), adaptada por Cosme y de Abreu (2001) en la que se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.821 siendo esto una alta consistencia interna de la prueba.

De igual manera, se encontró que los reactivos se agruparon en dos factores, el primero de ellos el factor Agotamiento emocional, el cual explica el 68% de la varianza total, compuesto por los ítems 2, 3, 6, 7, 10, 12, 13 y 15, los cuales en la escala original pertenecen a dicha dimensión, y los ítems 9 y 21 que pertenecían a la dimensión despersonalización. Este factor obtuvo un índice de consistencia interna adecuado (α=.78) (Graffeo, 2016).

El segundo factor encontrado es el Bajo Logro Personal, el cual explica el 59.8% de la varianza total. Los ítems que cargan en este factor son: 1, 4, 5, 8, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19 y 20 siendo estos una unión de las tres dimensiones originales y posee una consistencia interna deseable (α=.73). Las investigaciones anteriores generan evidencia de la confiabilidad de dicho

instrumento en la población venezolana y estudiantil por lo que se prescinde de un estudio piloto para el mismo (Graffeo, 2016).

- **Adaptación de la escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron, (2010) realizado por García-Leone y Ramón-Scovine, (2013) (ANEXO B).**

Se utilizó con el objetivo de evaluar el grado de confianza de los estudiantes en situaciones académicas. Está compuesta por 34 ítems, divididos en siete categorías de actividades académicas (a) concentración en clase, (b) memorización, (c) concentración en los exámenes, (d) comprensión, (e) explicar conceptos, (f) distinguir conceptos, y (g) tomar notas; siguiendo una escala tipo likert de 10 puntos, donde “0” significa totalmente inseguro y “10” totalmente seguro, indicando el nivel de seguridad de los estudiantes para cada tarea presentada en las diferentes actividades académicas (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

Inicialmente, England-Bayrón (20103) realizó un estudio con el fin de adaptar la escala de autoeficacia de Wood y Locke al español, evaluando la confiabilidad en una muestra de 163 estudiantes de la Facultades de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico con edades entre 16 y 19 años, de los cuales 52% eran mujeres y 58% eran hombres; obteniendo una alta consistencia interna con un alpha de Cronbach de 0.93 para la escala total, así mismo, en lo que se refiere a las sub escalas obtuvo consistencias entre moderadas y altas: (a) concentración en clase (α= 0.74), (b) memorización (α= 0.87), (c) concentración en los exámenes (α=0.72), (d) comprensión (α=0.84), (e) distinguir conceptos (α=0.81), (f) tomar notas (α=0.86) siendo una escala altamente confiable.

Seguido de esto, en la adaptación a la población estudiantil venezolana realizada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013), se determinó la validez de contenido mediante jueces expertos, verificando los ítems en cuanto a su coherencia, orden, presentación y claridad en relación con la muestra y la

variable autoeficacia, a partir de esto, se modificaron (a) las instrucciones, (b) el ejemplo que se le presenta a los sujetos, (c) el vocabulario usado en la introducción de los ítems, con el fin de facilitar su comprensión.

Inicialmente García-Leone y Ramón-Scovine (2013), realizaron un estudio piloto a 180 estudiantes de psicología UCAB con edades entre 16 y 27 años de edad, de los cuales 20.55% eran hombres y 79.45% eran mujeres obteniendo un índice de consistencia interna alto (α= 0.91). Para la muestra definitiva de 353 estudiantes de ambos sexos (mujeres=163, hombres= 190), pertenecientes a las carreras (a) comunicación social, (b) economía, (c) administración y contaduría, (d) educación, (e) ingeniería civil, (f) ingeniería industrial, (g) ingeniería informática, (h) e ingeniería en telecomunicaciones se obtuvo un alpha de Cronbach igualmente alto (α= 0.94) para la escala total.

Procedimiento

Para dar inicio al trabajo de campo de la presente investigación, se procedió a aplicar los instrumentos en la muestra seleccionada, debido a que los mismos son válidos y confiables en la población de interés. Por ello, la recolección de datos se realizó en la Universidad Católica Andrés Bello de la siguiente forma: (a) se consultaron los horarios de clases de los alumnos en las carreras de Comunicación Social, Economía e Ingeniería Informática; (b) se solicitaron los permisos pertinentes a los profesores, y el consentimiento informado de los participantes, de acuerdo a los lineamientos del código de ética de psicología y se les explicó el objetivo de la investigación; (c) una vez recolectada la muestra, se realizó la petición de los promedios de notas de los participantes a la Secretaria General de la universidad, quienes se identificaron por medio de su cédula en el cuadernillo de encuestas (Anexo C)

Una vez realizada las mediciones correspondientes a la muestra total, los resultados fueron procesados mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS Versión 11.0.1) lo cual permitió obtener los estadísticos descriptivos de la muestra, los cálculos psicométricos de las

pruebas, la comprobación de los supuestos estadísticos para el modelo de regresión y los cálculos para dicho modelo, todo lo cual responde al objetivo de la investigación. Seguido de esto, se procedió a la discusión y conclusión acerca de los resultados obtenidos.

Resultados

Inicialmente, se calcularon las consistencias internas de las escalas utilizadas. Con respecto a la versión en español adaptada a contextos académicos del MBI de Cosme y De Abreu (2001), la escala tuvo una consistencia interna moderada alta (α=0.686), correlacionándose los ítems de manera positiva con la escala con coeficientes r entre 0.162 y 0.62; exceptuando los ítems 5, 9 y 14 los cuales correlacionaron de manera negativa (r= -0.345, r=-0.179 y -0.288 respectivamente); además es destacable mencionar que la confiabilidad de la escala aumentó al eliminar estos ítems (Ver Anexo D). En cuanto a la adaptación de la escala de Auto-eficacia Académica de Garcia-Leone y Ramón- Scovine (2013), se presentó una alta consistencia interna (α=958) en la cual todos los ítems correlacionan de manera positiva con esta, con coeficientes r entre 0.492 a 0.740 (Ver Anexo E).

Así mismo, se realizó un análisis de la estructura factorial de la versión en español adaptada a contextos académicos del MBI de Cosme y De Abreu (2001) a partir un análisis de componentes principales para la extracción de los factores. Este análisis resultó viable debido a que se comprobó el supuesto de linealidad (KMO= 0.837) y de esfericidad de Barlett (X^2 =2017.96; p=0.00) en el que se rechazó la hipótesis nula con respecto a la igualdad de las matrices de correlación, lo que indica una adecuación de la muestra de la matriz de correlaciones.

Dicho análisis arrojó dos factores principales en los que se agrupan los reactivos, obtenido a partir del criterio de los autovalores mayores a 1.5 y el gráfico de sedimentación (Afactor1= 4.81; Afactor2= 2.93), los cuales en conjunto explicaron el 36.94% de la varianza total de la prueba. A partir del método de rotación Varimax y una carga mayor o igual a 0.30, se determinó que el primer factor, compuesto por los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 19, 21, explica el 22.95% de la varianza, al mismo se le llamó Agotamiento Emocional y el segundo factor, compuesto por los ítems 4, 8, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 20, explica el 13.99% de la varianza, al cual se le asignó el nombre de Bajo Logro Personal (Ver Anexo.

Estos factores se encuentran conformados por la fusión de las tres dimensiones propuestas por los autores en la escala original del MBI de Maslach y Jackson (1986). Para los mismos se halló la confiabilidad, obteniéndose que Agotamiento Emocional presenta una consistencia interna moderada alta (α= 0.687) y el Bajo Logro Personal una consistencia interna moderada (α=0.499).

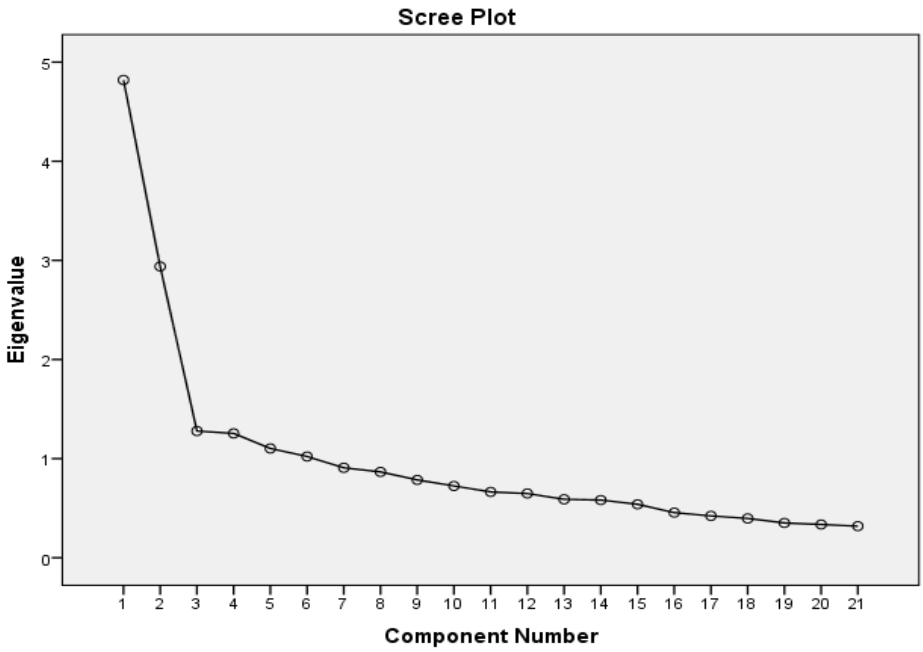


Gráfico 1. Gráfico de sedimentación correspondiente al Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986). Versión en español De Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu (2001).

Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables de interés en la muestra final (Tabla 1). La muestra estuvo constituida por jóvenes con edades comprendidas entre 17 y 30 años de edad, presentando una media de edad de 20 años de los cuales el 50.3% personas pertenecían al sexo femenino y 49, 7% del sexo masculino. De estas, se obtuvo que en promedio tenían un Rendimiento Académico de 14.14 puntos, con una desviación típica de 1.80 puntos, siendo el rendimiento más bajo 10.00 puntos y el más alto 19.47 puntos, siendo dividida la distribución en partes iguales en el punto 13.89. También, es relevante que dicha distribución es homogénea (CV=12.72%) y presenta una asimetría positiva (As=0.49) y una

forma platicúrtica (Ku=-0.32) por lo que el rendimiento académico de los estudiantes tienden a encontrarse en la parte inferior de la distribución.

Tabla 1.

Estadísticos Descriptivos de las Variables de Estudio.

	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
Rendimiento Académico	10	19.47	14.14	13.89	1.80	0.49	-0.32
Autoeficacia Académica	13	350	273.10	283.50	52.35	-1.17	2.10
Agotamiento Emocional	6	58	30.18	30	10.65	0.088	-0.65
Bajo Logro Personal	5	48	20.51	20	7.10	0.513	0.28

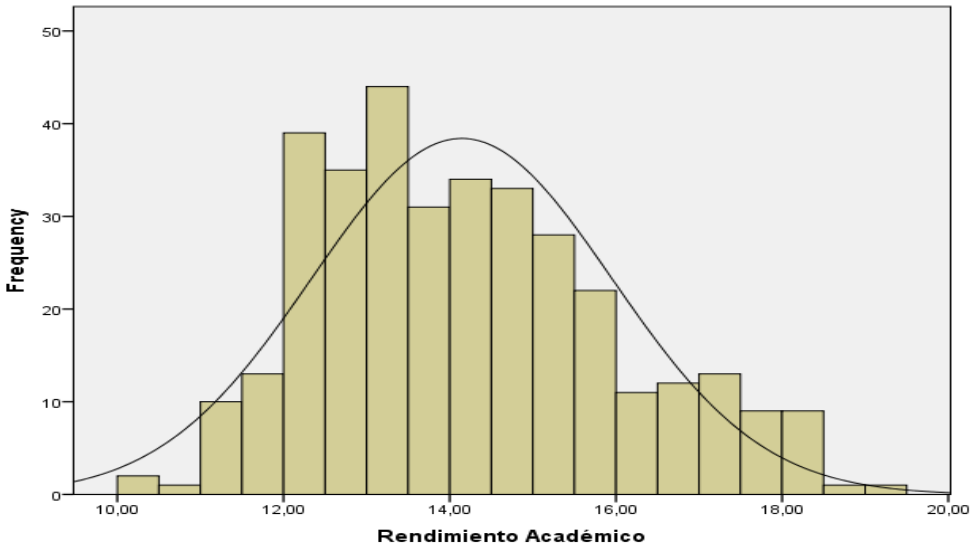


Gráfico 2. Histograma de la Variable Rendimiento Académico.

En cuanto a la variable Autoeficacia Académica, se obtuvo que los estudiantes universitario presentaron en promedio una puntuación de 273.10, con una desviación típica de 52.35, encontrándose el puntaje más bajo en 13.00 y el más alto en 350.00, siendo la distribución dividida en partes iguales en el punto 283.50 (Md= 283.50). Así mismo, es una distribución heterogénea (CV=19.16) con una asimetría negativa (As= -1.17) y una forma leptocúrtica

(Ku=2.10) con lo que la mayoría de los datos se encuentran en la parte superior de la distribución.

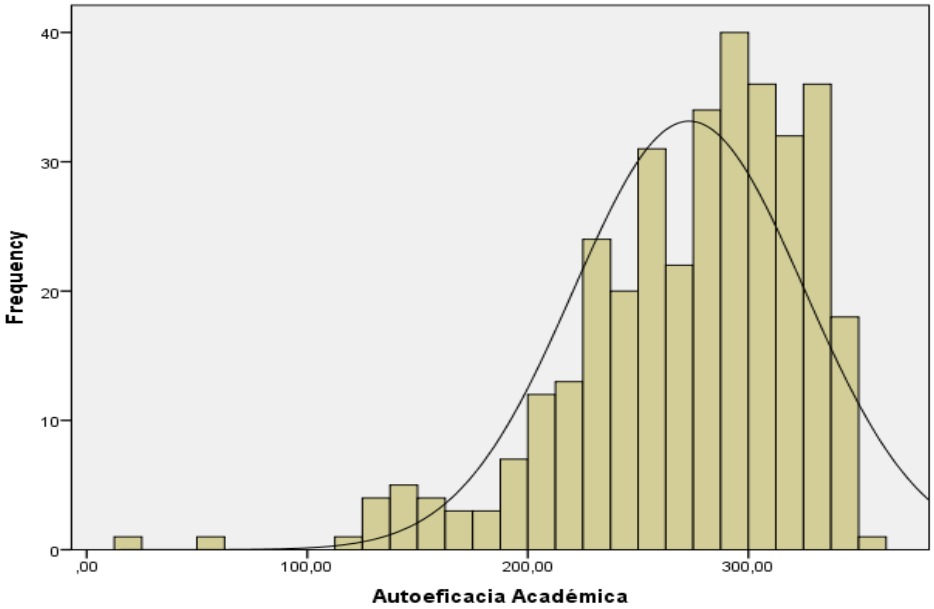


Gráfico 3. Histograma de la Variable Autoeficacia Académica.

En lo que respecta a la escala total de Síndrome de Burnout se obtuvo una media de 50.70 (Niveles medios de Síndrome de Burnout), con una desviación típica de 14.22, siendo el puntaje mínimo 18 y el máximo 88, de manera que la distribución queda dividida en dos partes iguales en el punto 51.00 (Md=50.00). En cuanto a la variación, resulta ser homogénea (CV=21.00), con una asimetría negativa (As=-0.05), y una forma platicúrtica (Ku=-0.06), encontrándose la mayoría de los datos en la parte inferior de la distribución, adoptando una forma achatada.

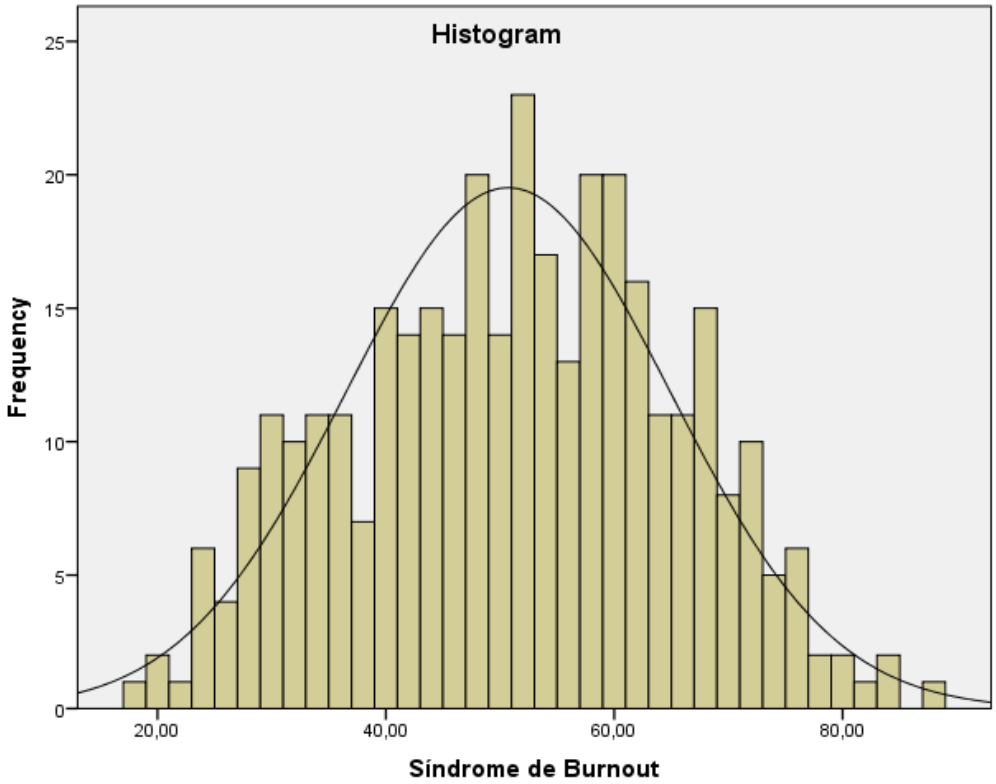


Gráfico 4. Histograma de la Variable Síndrome de Burnout (escala total).

En lo que respecta al agotamiento emocional, los estudiantes presentaban un puntaje promedio de 30.19 (Niveles medios de Agotamiento Emocional), con una desviación típica de 10.65, encontrándose el puntaje más bajo en 6.00 y el más a alto en 58.00, siendo dicha distribución dividida en partes iguales en el punto 30.00 (Md=30.00). Así mismo, presentan una variación alta siendo muy heterogénea (CV=35.28) con una asimetría positiva (As=0.088) presentando una forma platicúrtica (Ku=-0.659) encontrándose la mayoría de los datos en la parte inferior de la distribución la cual tiene una forma achatada.

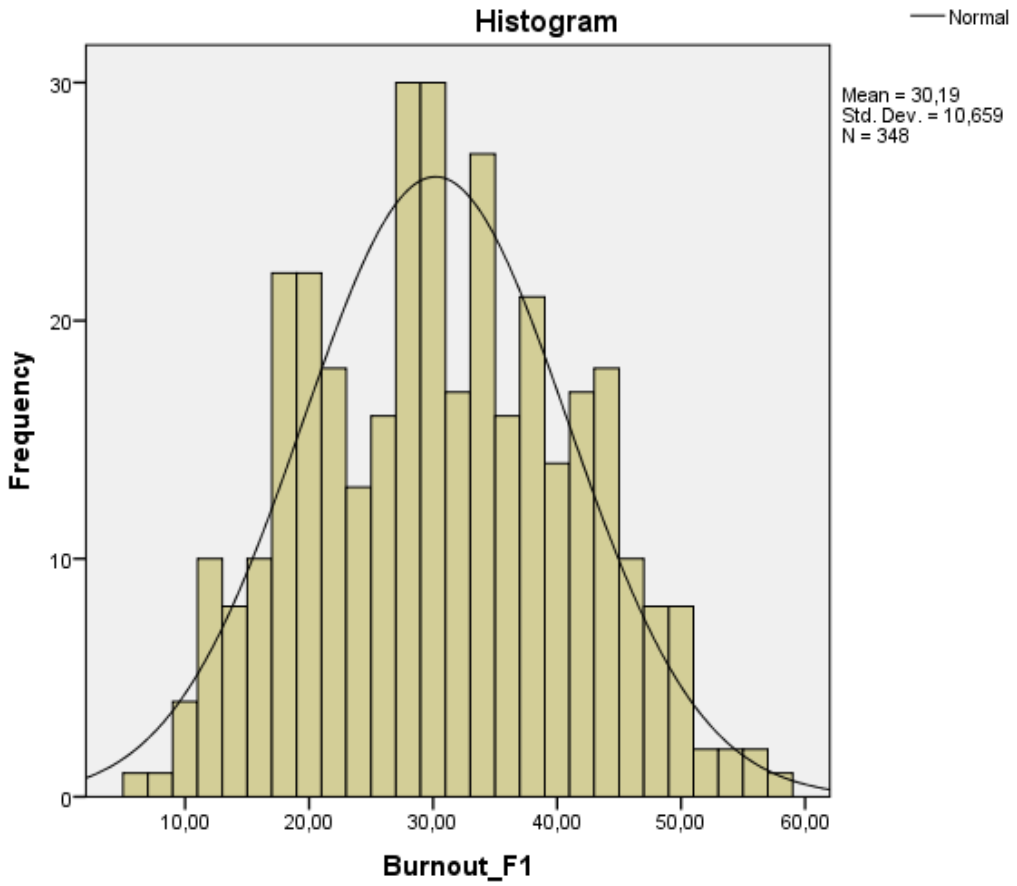


Gráfico 5. Histograma de la Dimensión Agotamiento Emocional.

Con respecto al Bajo Logro personal, muestra un puntaje medio de 20.51 puntos (Niveles medios de Bajo Logro Personal), con una desviación típica de 7.10, estando el puntaje más bajo en 5 y el más alto en 48 puntos, siendo dicha distribución dividida en dos partes iguales en el punto 20.00 (Md= 20.00), siendo una distribución muy heterogénea (CV=34.61) la cual presenta una asimetría positiva (As=0.513) con una forma mesocúrtica (Ku= 0.258) por lo datos de la distribución se distribuyen en la parte central de la misma

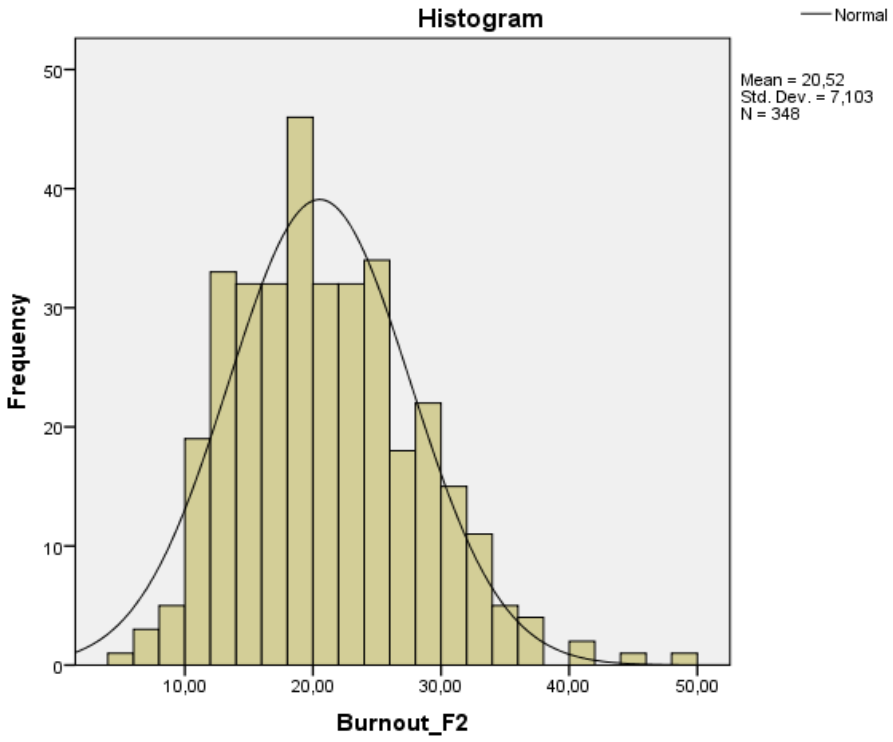


Gráfico 6. Histograma de la Dimensión Bajo Logro Personal.

Posteriormente, se realizaron dos análisis de regresión múltiple entre las variables predichas y la variable predictora, para los cuales se requirió verificar los supuestos para la realización del mismo. Se comprobó a través del estadístico Kolmogorov-Smirnov (Tabla 2) y la inspección de los gráficos Q-Q que todas las variables se distribuyen normalmente (Anexo G). Así mismo, se observa que no existe relación entre las variables independientes, siguiendo el criterio del estadístico del Factor de Inflación de la Varianza (VIF) menor a 1.60 y tolerancia mayor a .60; por lo tanto se cumple el supuesto de ausencia de multicolinealidad entre las variables predictoras del modelo (Tolerancia = 0.957; 0.966; 0.991 y VIF=1.044; 1.035; 1.009).

Tabla 2.
Pruebas de Normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov	**p**
Rendimiento Académico	0.086	0.000
Autoeficacia Académica	0.095	0.000
Agotamiento Emocional	0.055	0.014
Bajo Logro Personal	0.076	0.000

En cuanto al análisis de regresión entre las variables sexo, rendimiento académico, autoeficacia académica y el agotamiento emocional, se comprobaron los supuestos referidos a los errores, encontrándose que la media de los errores es igual a cero (μ=0), con un valor mínimo de -2.94 y máximo de 2.78 (Std residual) por lo que se concluye que, existe normalidad de los errores cumpliéndose el supuesto de homocedasticidad . Así mismo no existe correlación entre los mismos (Durbin Watson = 1.937).

El modelo obtenido a partir del análisis entre las variables predichas y la variable predictora resultó significativo (F= 6.281; p= 0.000) explicando el 4.4% de la varianza total. La combinación lineal de las variables sexo, rendimiento académico y autoeficacia académica tiene una correlación baja (R= 0,228) con el agotamiento emocional.

En cuanto a la magnitud del efecto, se halló que el sexo presento una relación significativa baja y positiva (*β*=.147; p= 0.006) y la autoeficacia académica una relación baja y negativa (β=-0.175; p= 0.001) siendo las dos variables que mejor explican el agotamiento emocional, lo que implica que el ser hombre y presentar menores niveles de autoeficacia académica, se relaciona con mayores niveles de agotamiento emocional en la muestra de estudio.

Tabla 3.
Efectos de Autoeficacia Académica, Rendimiento Académico y Sexo en Agotamiento Emocional

R	R^2	R^2 Ajustado	Error de estimación	F	P	Durbin-Watson
0.228	0.052	0.044	10.41	6.28	0.000	1.93

En el segundo modelo de regresión, se contrastó el efecto del sexo, el rendimiento académico y la autoeficacia académica con la dimensión del bajo logro personal del Síndrome de Burnout. En la comprobación de los supuestos de los errores se obtuvo que la media de los mismos es igual a cero (μ=0), estos se distribuyen de forma normal (Std residuales mínimo= -2.70 y máximo= 3.86) y no se encuentran relacionados los errores entre ellos (Durbin- Watson= 1.891).

En este, se obtuvo correlación baja entre la combinación lineal de las variables sexo, rendimiento académico y autoeficacia con el bajo logro personal (R= 0.266) resultando este un modelo significativo (F= 8.75; p= 0.000) el cual explica el 6.3% de la varianza total. Así mismo, se encontró que existe una relación baja, negativa y significativa entre la autoeficacia y el bajo logro personal (β= -0.265; p=0.00) por lo que a mayor percepción de bajo logro personal menor autoeficacia académica en la muestra del presente estudio.

Tabla 4.
Efectos de Autoeficacia Académica, Rendimiento Académico y Sexo en Bajo Logro Personal

R	R^2	R^2 Ajustado	Error de estimación	F	P	Durbin-Watson
0.266	0.071	0.063	6.87	8.75	0.000	1.89

A pesar de no ser parte de las variables de estudio, se realizó un análisis adicional en el que se incluyó el semestre de los estudiantes como variable predictora en un nuevo modelo de regresión, resultando significativo (F= 7.85; p= 0.00), y explicando el 7.3% de la varianza total. La combinación lineal de las variables sexo, rendimiento académico, autoeficacia académica y el semestre

tiene una correlación baja con el agotamiento emocional (R= 0,290). Específicamente, se halló que existe una relación positiva, baja y significativa (*β*= 0.116; p=0.028), es decir, estar en semestres más cercanos al final de la carrera se asocia con mayor percepción de bajo logro personal.

Tabla 5.
Efectos de Autoeficacia Académica, Rendimiento Académico, Sexo y Semestre en Bajo Logro Personal

R	**R^2**	**R^2 Ajustado**	**Error de estimación**	**F**	**P**	**Durbin-Watson**
0.290	0.084	0.073	6.83	7.85	0.000	1.89

Por último, se realizó un análisis Kruskal-Wallis para probar la diferencia entre las carreras que conforman la muestra con respecto a las dimensiones del Síndrome de Burnout, en la que se encontró una diferencia significativa entre las carreras de ingeniería informática (X= 189,09) y economía (X= 187,94) con respecto al agotamiento emocional que perciben (x^2= 16.39; p=0.00), siendo los estudiantes de ingeniería informática aquellos que presentaron mayor agotamiento emocional. Así mismo, existió esta diferencia de los mismos con los estudiantes de educación (X=184,13), siendo los estudiantes de educación quienes presentaron menos agotamiento emocional.

Con respecto al bajo logro personal, se encontró que existe una diferencia significativa entre las carreras de comunicación social (X=165,60) y economía (X=168,58), siendo los estudiantes de economía quienes muestran mayor percepción de bajo logro personal. De igual manera, esta diferencia se encontró con respecto a los estudiantes de educación (X=163,71), siendo estos quienes presentan menor percepción de bajo logro personal con respecto a los de comunicación y de economía (x^2=7.63; p=0.05).

Tabla 6.
Análisis de diferencia entre carreras.

	Rendimiento Académico	**Agotamiento Emocional**	**Bajo Logro Personal**
Chi- Square	59.239	16.393	7.634
df	3	3	3
Asymp Sig.	0.000	0.001	0.054

Discusión

La presente investigación tiene como objetivo estudiar la influencia de la autoeficacia académica, el rendimiento académico y el sexo en la ocurrencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello. Se plantea como hipótesis principal, encontrar una relación significativa entre las variables de estudio a través de un análisis de regresión múltiple, más específicamente, se propone que menor autoeficacia académica, bajo rendimiento académico y ser hombre, influye de forma significativa y directa sobre mayores niveles de Síndrome de Burnout académico.

Por tanto, se encontró que la variable Síndrome de Burnout está dividida en dos factores para la muestra estudiada, uno de ellos hace alusión al Agotamiento Emocional y otro al Bajo Logro Personal, lo cual se contradice con el planteamiento realizado por Maslach y Jackson (1976) desde la perspectiva psicosocial, a partir de la cual crearon el instrumento para la medición de esta variable, en la cual definen el constructo como tridimensional, incluyendo los factores: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (López, García y Pando, 2014).

Sin embargo, los resultados de esta investigación se ajustan a lo planteado en el Modelo de Manzano realizado en 1998, quien plantea el Síndrome de Burnout como una secuencia, que varía en función de la profesión y el contexto del sujeto. Así, en la primera fase, aparece la baja realización personal, ya que se experimenta el trabajo de manera negativa. Seguido por un agotamiento emocional en la segunda fase, y solo cuando ambos se cronifican aparecen las actitudes referentes a la despersonalización, siendo esta una estrategia de afrontamiento ante el estrés (Martínez, 2010). Debido a que en la muestra estudiada se obtuvieron niveles medios de Síndrome de Burnout, no se manifiesta la despersonalización como uno de los factores principales.

En relación a la variable autoeficacia académica se acepta la hipótesis de estudio, la cual plantea que los estudiantes con menores niveles de

autoeficacia en la Adaptación de la Escala de Auto-Eficacia Académica de García-Leone y Ramón-Scovine (2013), tendrán mayores puntajes en la Adaptación de la Escala de Síndrome de Burnout de Cosme y De Abreu (2001) en contextos académicos.

Por tanto, se encontró una relación baja y negativa con la dimensión de agotamiento emocional, por lo que menores niveles de autoeficacia académica, se relaciona con mayores niveles de agotamiento emocional. De igual manera, se encontró que existe una relación baja, negativa y significativa entre la autoeficacia y el bajo logro personal por lo que a mayor percepción de bajo logro personal que presenten los estudiantes universitarios menor autoeficacia académica.

La aceptación de la hipótesis expuesta anteriormente, coincide con lo propuesto por el Modelo de Autoeficacia de Cherniss (Martínez, 2010) en el que se plantea una relación causal entre la incapacidad personal para desarrollar sentimientos de competencia y el Síndrome de Burnout, es decir, no lograr los objetivos planteados aumenta el sentimiento de fracaso o de baja eficacia, lo que puede derivar en la ocurrencia del síndrome. Desde este modelo, la muestra estudiada presenta un bajo sentimiento de autoeficacia que contribuye a experimentar mayor estrés ante situaciones académicas y por tanto aumenta la posibilidad de ocurrencia del síndrome.

Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Salanova et al. (2005) a estudiantes universitarios, con respecto al agotamiento emocional, en la que se encontró una relación negativa con la autoeficacia, sin embargo, en la dimensión de bajo logro personal no muestran coincidencia debido a que se relaciona positivamente con la misma.

De igual manera, Gil-Monte, García-Juesas y Hernandez (2008) encontraron resultados similares en profesionales de enfermería, obteniendo que la autoeficacia se relaciona de manera significativa con el Síndrome de Burnout, de manera negativa con el agotamiento emocional y de forma positiva con la baja realización personal. Estos resultados demuestran que este

síndrome se presenta tanto en el ámbito laboral como en contextos académicos debido a que en ambas están sometidas a situaciones que requieren tiempo y responsabilidades las cuales son generadoras de estrés y que en conjunto con una serie de variables tanto físicas como psicológicas puede llevar a que se desarrolle este síndrome.

Así mismo, tanto Caballero, Abello y Palacio (2007) como Salanova, Bresó y Schaufeli (2005) realizaron investigaciones en estudiantes universitarios con el fin de evaluar si las creencias de autoeficacia se asociaban con el Síndrome de Burnout, tomaron igualmente dos dimensiones, el cinismo y el agotamiento emocional, y obtuvieron como resultado que existe una relación significativa, baja y negativa entre la autoeficacia y el Síndrome de Burnout en sus dos dimensiones apoyando esto la hipótesis que fue confirmada por el presente estudio en cuanto la dimensión de agotamiento emocional, particularmente.

Con respecto al rendimiento académico, no se confirmó la hipótesis de estudio en la que se plantea que los estudiantes con bajo rendimiento académico tendrán mayores puntajes en la Adaptación de la Escala de Síndrome de Burnout de Cosme y De Abreu (2001) en contextos académicos, debido a que no concurrió una relación significativa entre el rendimiento de los estudiantes y el agotamiento emocional o el bajo logro personal. Esto es planteado de igual manera en la investigación realizada por Caballero, Abello y Palacio (2007) en la que no existe una relación entre el agotamiento emocional y el promedio académico de los estudiantes.

En contraste con lo anterior, Palacio et al. (2010) y Martínez y Márquez (2005) encontraron que las dos dimensiones que estudiaron del Síndrome de Burnout (cinismo y agotamiento emocional) se relacionan de manera negativa y baja con el rendimiento académico, planteando que a menor rendimiento académico, mayor agotamiento y cinismo en los estudiantes. Así mismo, Martínez y Salanova (2003) encontraron en su estudio que existía una relación negativa del rendimiento académico con el cinismo y el agotamiento emocional y positivo con la baja realización personal.

En lo referente al sexo, se planteó como hipótesis que los hombres presentan mayores puntajes en la Adaptación de la Escala de Síndrome de Burnout de Cosme y De Abreu (2001) que las mujeres, en el contexto académico, lo cual se confirmó a través del análisis de regresión múltiple para la dimensión de agotamiento emocional en la que se encontró que el ser hombre se relaciona con mayores niveles de agotamiento emocional, siendo esta una relación baja y positiva, sin embargo, para la dimensión de bajo logro personal no se encontró una relación significativa.

Esto coincide con la investigación de Martínez y Márquez (2005) donde las mujeres se han mostrado menos agotadas, no obstante, se muestran más cínicas y eficaces. De manera similar Castro, Ceballos y Ortiz (2011) encontraron que el género masculino se asoció con la presencia del Síndrome de Burnout ya que mostraban mayor agotamiento emocional y cinismo, y menor eficacia.

En la investigación realizada por Cosme y De Abreu (2001) se encontró una relación significativa del sexo con el Síndrome de Burnout mediada por variables como la carga horaria, tener pareja, con lo que se encontró que hombres con carreras de mayor dificultad mostraron un mayor agotamiento y al presentar rasgos de masculinidad, pareja e hijos puntuaron más alto en baja realización personal. Por el contrario, Graffeo (2016) obtuvo en su investigación que ser mujer se relacionó con mayores niveles de agotamiento emocional sin encontrar relación significativa para la dimensión de bajo logro personal.

Por otra parte, como parte de la muestra de estudio se escogieron cuatro carreras de régimen semestral, y se estableció una diferencia entre ellas en función del Síndrome de Burnout, con ello se obtuvo que existen diferencias significativas entre ellas en lo referente al agotamiento emocional y el bajo logro personal, siendo que los estudiantes de Ingeniería informática presentan mayores niveles de agotamiento emocional que aquellos que estudian educación y economía. Así mismo, los estudiantes de educación presentan menores niveles de percepción de bajo logro personal que aquellos que estudian economía y comunicación social.

Dicho resultado coincide con lo estudiado por Salanova et al. (2005) quien encontró diferencias significativas en función de las facultades a la que pertenecían los estudiantes en lo referente al nivel de agotamiento emocional, el cinismo y la eficacia académica, con lo que aquellos que pertenecían a la facultad de ciencias humanas y sociales presentaban menor agotamiento y mayor eficacia académica, a diferencia de los estudiantes de la facultad de tecnología y ciencias experimentales quienes tienen los niveles más altos de agotamiento y menor nivel de cinismo. Así mismo la facultad de ciencias jurídico- económicas, presentaban mayor cinismo y menos eficacia académica.

Martínez y Salanova (2003) también encontraron que existen que existen diferencias significativas en el Síndrome de Burnout en función de las carreras estudiadas lo cual puede ser explicado por diferentes variables como el nivel de exigencia de la carrera, el sistema de evaluación, la facilidad de los accesos entre otras.

En conjunto, los resultados obtenidos por Salanova et al. (2005), son similares a los obtenidos en este estudio, debido a que los estudiantes de Ingeniería Informática, semejante a los de la facultad de tecnología y ciencias experimentales son los que presentan mayor agotamiento emocional, y aquellos pertenecientes a la carrera de Educación y Comunicación Social afín a la facultad de ciencias humanas y sociales son los que presentan menor agotamiento emocional.

Por último, a pesar de no ser una variable de estudio, se evaluó la relación del Síndrome del Burnout con el semestre cursado por el estudiante, con lo que se halló que no existe una relación significativa con respecto al agotamiento emocional, sin embargo, existe una relación positiva y significativa con el bajo logro personal, es decir, los estudiantes que están en semestres más cercanos al final de la carrera tienen una mayor percepción de bajo logro personal.

De igual manera, en la investigación realizada por Graffeo (2016) no se encontraron diferencias significativas entre las dimensiones del Síndrome de

Burnout y el año cursado por los estudiantes, sin embargo encontró que existe una tendencia a estar en los primeros años/ semestres de la carrera y presentar mayor agotamiento emocional. Por el contrario, Valery (2012) encontró diferencias significativas entre el año en curso y el Síndrome de Burnout en estudiantes de psicología, siendo que los estudiantes de los primeros tres años de la carrera presentan mayores niveles de agotamiento emocional, niveles superiores de despersonalización y menores niveles de bajo logro personal.

En este sentido, se considera que el objetivo del presente estudio se cumplió en cuanto a medir de forma válida y confiable la autoeficacia académica, el rendimiento académico, y el Síndrome de Burnout tal como se presentan en la población de estudiantes de la UCAB. Esta población es una de las menos estudiadas en referencia al Síndrome de Burnout, a pesar de que la presencia del mismo es frecuente, por lo que conocer cómo se presentan estas variables permite añadirlas a la práctica y el ejercicio del psicólogo especialista en asesoramiento.

Conclusiones y Recomendaciones

El presente estudio tiene por objeto evaluar la influencia de la autoeficacia, el rendimiento académico y el sexo en la ocurrencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

Los estudiantes que se encuentran en un proceso de aprendizaje se ven sometidos a factores generadores de estrés, como el rendimiento académico y factores psicológicos individuales que pueden llegar a generar sensaciones de no poder dar más de sí mismo, actitudes negativas hacia sí mismos y su entorno, pérdida del interés y dudas crecientes acerca de sus capacidades, así como otra cantidad de variables que en conjunto pueden influir para provocar Síndrome de Burnout. Es por ello que se quiere comprobar la relación de influencia entre alguna de estas variables, donde menores niveles de autoeficacia académica, bajo rendimiento académico y ser hombre influye de forma significativa sobre mayores niveles de Síndrome de Burnout académico (Caballero et al., 2010).

Para responder al objetivo de investigación, se realiza un estudio no experimental de campo, con un diseño transversal de tipo explicativo, utilizando dos escalas de auto-reporte, la versión en español del MBI adaptada a contextos académicos por Cosme y De Abreu (2001) y la Adaptación de la escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron, (2010) realizado por García-Leone y Ramón-Scovine, (2013).

Los resultados se obtienen para los estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Educación, Ingeniería informática, Comunicación Social y Economía de la UCAB, a partir de un análisis de regresión múltiple, el cual arroja modelos que se cumplen de manera parcial, ya que se demostraron significativamente sólo algunas de las relaciones planteadas. La variable Síndrome de Burnout resulta dividida en dos factores de acuerdo a lo obtenido, el Agotamiento Emocional y el Bajo Logro Personal.

En el modelo planteado para el agotamiento emocional se obtienen relaciones significativas con la autoeficacia y el sexo, siendo que existe una relación negativa con la autoeficacia y positiva con la variable sexo, por lo que el ser hombre y presentar menores niveles de autoeficacia académica, se relaciona con mayores niveles de agotamiento emocional. No obstante, el rendimiento académico no presenta relación significativa, por lo cual no se puede decir, que es una variable predictora del agotamiento emocional en este estudio.

Por otro lado, el modelo para la dimensión de Bajo logro personal no arroja una relación significativa con las variables sexo y rendimiento académico, por lo cual estas variables no actúan como predictores del mismo. Por el contrario, se presentó para la autoeficacia académica una relación baja, negativa y significativa, encontrando que a mayor percepción de bajo logro personal menor autoeficacia académica.

Por tanto se puede concluir que, existe una relación entre el sexo y la autoeficacia con la presencia del Síndrome de Burnout académico en los estudiantes universitarios de la UCAB, por lo que aquellos que tengan menores creencias sobre su propia capacidad para aprender, rendir y realizar distintas actividades académicas presentan con mayor frecuencia Síndrome de Burnout, en especial si son hombres. Sin embargo, no se establece ninguna relación entre el rendimiento académico como predictor del Síndrome de Burnout, esto puede ser debido a la situación actual política y social, en la cual existe flexibilidad de evaluaciones, en la carga horaria con lo que los alumnos pueden encontrarse menos interesados por el rendimiento académico.

Es relevante mencionar las limitaciones de la investigación, entre las cuales se contempla la poca motivación de los estudiantes encuestados a responder, generando respuestas al azar, lo cual puede influir en una disminución de la confiabilidad de los instrumentos.

Así mismo, resulta difícil la recolección de la muestra debido a las constantes manifestaciones que se presentan actualmente en el país, por lo

que la asistencia a clases se vuelve irregular. De igual manera, se toma como limitante, que los modelos planteados hasta el momento explican el Síndrome de Burnout solo para contextos laborales y no académicos, por lo que no existe una explicación precisa para mismo.

En este sentido, se recomienda a futuras investigaciones, utilizar un tipo de muestreo aleatorio con el fin de disminuir la varianza de error; del mismo modo, se sugiere incorporar como parte de la muestra estudiantes de distintas universidades e incluir las carreras y la dificultad de las mismas como variable de estudio, para evaluar la influencia de la misma en el desarrollo del Síndrome de Burnout. Siguiendo la misma línea, se recomienda realizar investigaciones en la que se comparen muestras de trabajadores con muestras de estudiantes, pudiendo establecer así las diferencias para dicho síndrome, con variables como tipo de afrontamiento, estrés percibido, carga horaria, entre otras.

.

Referencias Bibliográficas

Asociación Americana de Psicología (APA). (2010). Diccionario Conciso de Psicología (1 ed.). Washington D.C., Estados Unidos: VandenBos.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), Handbook of personality (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1-26.

Barraza, A. (2008). *Síndrome de Burnout estudiantil: un enfoque unidimensional.* Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México.

Bastidas, Castro C. D. R., David Ceballos, O. O., & Ortiz Delgado, L. (2011). Síndrome de Burnout en estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *14*(4).

Caballero C.; Breso, É.; González-Gutiérrez O. (2015). Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe, 32(*3), 424-441

Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, S. (2010). El Síndrome de Burnout Académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Revista Latinoamericana Psicología, 42*(1):131-146.

Caballero., & Palacio, J. (2007). Relación del Síndrome de Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, *25*(2), 98-111.

Cosme, D., & De Abreu, A. (2001). *Un modelo de ruta del síndrome de 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.

England-Bayron, C (2010) Traducción, adaptación y validación inicial de la escala de auto-eficiencia académica para estudiantes universitarios. Trabajo de grado de Doctor en Educación para estudiantes universitarios.

Escuela de Psicología (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología*. (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, *9*(2).

García Leone, Carla V. (2013) *Predicción del Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios a partir de variables psicológicas*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Belo, Caracas, Venezuela).

Gil -Monte, P., & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología, 15(2*), 261-268.

Gil-Monte, P. R., García-Juesas, J. A., & Hernández, M. C. (2008). Influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería: a study in nursing professionals. *Interamerican Journal of Psychology*, *42*(1), 113-118.

González, M., Hernandez, J., Soberantes, L., Mendoza, M., & Sanchez. (2010). Estudio del Síndrome de Burnout y Engagement Académico en estudiantes universitarios. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4849/

González, M., Hernández, T. J., Soberanes, L. T., Mendoza, F. M., & Sánchez, G. (2010). Estudio del burnout y engagement académico en estudiantes universitarios. In *Conferencia del Primer Congreso Internacional de Educación. Recuperado en http://www. uaeh. edu.*

mx/investigacion/productos/4849/estudio_del_burnout_y_engage ment. pdf (Vol. 28, pp. 09-14).

Graffeo, M. (2016). *Efecto del año del curso, estatus academico, estrés academico y sexo sobre el sindrome de Síndrome de Burnout academico en estudiantes de psicologia de la universidad catolica andres bello.* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Jiménez, M. (2000) Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Universidad de Alicante. Infancia y sociedad. 24. 21-48.

Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*.Infancia y Sociedad. 24, pp. 21-48.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ta ed.). México: McGraw-Hill.

López Palomar, M. D. R., García Cueva, S. A., & Pando Moreno, M. (2014). Factores de Riesgo Psicosocial y Burnout en Población Económicamente Activa de Lima, Perú. *Ciencia & trabajo*, *16*(51), 164-169.

Martinez, A. (2010). El síndrome de Síndrome de Burnout: Evolucion conceptual y estado actual de la cuestion. Vivat Academia, *112*, 1-40.

Martínez, I., & Salanova, M. (2003). Niveles de Síndrome de Burnout y engagement en estudiantes universitarios: relación con el desempeño y desarrollo profesional.*Revista de Educación*, (330), 361-371.

Martínez-Martinez I., Marques-Pinto, A. (2005). Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relacion con variables academicas. *Aletheia, 21*, 21-30.

Maslach, C., Jackson, E. (1981). The measurement of experienced Síndrome de Burnout. Journal of Occupational Behavior, 23 (2), 99–113.

Moreno-Jimenez, M., Garrosa, E., González, J. &. (2002). Variable sociodemográfica en el proceso de desgaste profesional de enfermería. Revista de ROL de enfermería, 25(11), 18-26.

Olivari, C., & Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, *13*(1), 9-15.

Ortega, M., Ortiz, G., & Martínez, A. (2014). Síndrome de Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. *Terapia psicológica*, *32*(3), 235-242.

Palacios, J., Caballero, C., González, O., Gravini, M. & Contreras, K. (2011).Relación del Síndrome de Burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *UniversitasPsychologica, 11*(2), 535-544.

Peña, G., Cañoto, Y., & Santalla, Z. (2009). *Una introducción a la psicología* (2da ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.

Pérez-Luño, A., Ramón, J., & Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionanel rendimiento académico*.Sevilla. España: Universidad Pablode Olavide.

Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación Pontificia. Universidad de Chile. Chile.

Rosales Ricardo, Y., & Rosales Paneque, F. R. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud mental*, *36*(4), 337-345.

Rosales Ricardo, Y., & Rosales Paneque, F. R. (2013). Síndrome de Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud mental*, *36*(4), 337-345.

Rosales, Y. (2012). Estudio unidimensional del síndrome de Síndrome de Burnout en estudiantes de medicina de Holguín. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32*(116), 211-573.

Ruiz, E., & Pérez, M. (2007). Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas. *Papers: revista de sociologia*, (86), 189-201.

Salanova M., Bresó E. & Schaufeli W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de Síndrome de Burnout y del engagement., *Ansiedad y Estré*s, 11(2-3), 215-231.

Salanova, M., Martinez, I., Bresó., E., Llorens, S., & Grau, R. (2003). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología, 21(1),* 170-180.

Santalla de Banderali, Z., Pérez, A., Colmenares, C., D´Aubeterre, M., González, M., Pocaterra, M. & Uribe, S. (2011). *Introducción a la de la investigación en psicología.* Caracas, Venezuela.

Sapene, A.,& Tommasino, A. (2001). *Afrontamiento, apoyo social, genero y Síndrome de Burnout en personal que trabaja con niños de la calle e institucionalizados.* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. Educational Psychology Review, 1, 173-208.

Universidad Catolica Andres Bello. (2015). Anuario Estadístico: Periodo 2011-2012. Venezuela: Publicaciones UCAB.

Valery, J. (2012). *Efectos de sexo, año de curso, estrategias de afrontamiento y apoyo social sobre el Síndrome de Burnout académico en estudiantes de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Zimmerman BJ., Kitsantas A. & Campillo M.(2005) Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva *Revista Evaluar,* 5.

ANEXOS

ANEXO A

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

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

Sexo F__ M__ Edad: _____ CI: _____ 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 desgatando.							
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

Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron (2010) adaptada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013).

A continuación se le pregunta sobre cómo percibe su habilidad para realizar ciertas tareas
Por ejemplo,

Levantar peso: Habilidad para levantar objetos pesados del piso.

	Totalmente Inseguro										Totalmente Seguro
Levantar una caja de 5 Kg	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 X
Levantar una caja de 20 Kg	0	1	2	3	4	5 X	6	7	8	9	10
Levantar una caja de 80 Kg	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Levantar una caja de 300 Kg	0 X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nota que la persona que respondió en este ejemplo está totalmente segura de poder levantar una

Cuando conteste a las preguntas a continuación, recuerde que las mismas se refieren a su experiencia en la Universidad.

CONCENTRACIÓN EN CLASE: Porcentaje de tiempo durante el cual se siente capaz de

	Totalmente Inseguro										Totalmente Seguro
Puedo mantenerme concentrado al menos el 10% del tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado al menos el 30% del tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado al menos el 50% del tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado al menos el 70% del tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado al menos el 90% del tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

MEMORIZACIÓN: Porcentaje de hechos y conceptos cubiertos en clase que se siente capaz de memorizar y recordar cuando se le pregunta, por ejemplo en un examen o en clase.

	Totalmente Inseguro										Totalmente Seguro
Memorizo al menos el 10% de los hechos y conceptos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Memorizo al menos el 30% de los hechos y conceptos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Memorizo al menos el 50% de los hechos y conceptos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Memorizo al menos el 70% de los hechos y conceptos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Memorizo al menos el 90% de los hechos y conceptos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

CONCENTRACIÓN EN LOS EXÁMENES: Porcentaje de tiempo que se siente capaz de enfocarse exclusivamente en entender y contestar, sin distraerse, las preguntas de un examen.

	Totalmente Inseguro										Totalmente Seguro
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 10% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 30% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 50% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 70% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 90% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APLICAR CONCEPTOS: Porcentaje de hechos, conceptos y argumentos cubiertos en clase que se siente capaz de

	Totalmente Inseguro										Totalmente Seguro
Puedo explicar al menos el 10% con mis propias palabras.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo explicar al menos el 30% con mis propias palabras.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo explicar al menos el 50% con mis propias palabras.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo explicar al menos el 70% con mis propias palabras.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo explicar al menos el 90% con mis propias palabras.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

COMPRENSIÓN: Porcentaje de hechos, conceptos y argumentos cubiertos en clase que se siente capaz de comprender.

	Totalmente Inseguro										Totalmente Seguro
Puedo comprender al menos el 10% de los hechos, conceptos y argumentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo comprender al menos el 30% de los hechos, conceptos y argumentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo comprender al menos el 50% de los hechos, conceptos y argumentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo comprender al menos el 70% de los hechos, conceptos y argumentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo comprender al menos el 90% de los hechos, conceptos y argumentos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

TOMAR NOTAS O APUNTES: Porcentaje del material sobre el cual puede tomar notas o apuntes comprensibles en los que se enfatice, clarifiquen y relacionen hechos, conceptos y argumentos claves presentados en las clases y los materiales de estudio de las materias.

	Totalmente Inseguro										Totalmente Seguro
Tomo notas comprensibles de al menos el 10% del material.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomo notas comprensibles de al menos el 30% del material.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomo notas comprensibles de al menos el 50% del material.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomo notas comprensibles de al menos el 70% del material.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomo notas comprensibles de al menos el 90% del material..	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DISTINGUIR CONCEPTOS: Cuán seguro se siente de poder discriminar entre los hechos, conceptos y argumentos más importantes cubiertos en clase, de los menos importantes.

	Totalmente Inseguro										Totalmente Seguro
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 10% de las veces.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 30% de las veces.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 50% de las veces.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 70% de las veces.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 90% de las veces.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO C

Carta de Petición de Promedios

UCAB Universidad Católica
ANDRÉS BELLO
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología

CARTA DE PETICIÓN
TRABAJO ESPECIAL DE GRADO

Año Académico: 2016-2017.

Caracas, 02 de Junio 2017

Secretaría General de la UCAB
Presente.-

Estimados, reciban un cordial saludo.

Yo, **Bachiller Génesis Paredes** (CI: V-24.222.954), me encuentro realizando mi Trabajo Especial de Grado de la carrera de Psicología, bajo la tutoría de la profesora **Violeta Bernardo** (CI: V- 7.197.403) el cual lleva por nombre: **Influencia de la Autoeficacia, Rendimiento Académico y el Sexo sobre el Síndrome de Burnout Académico en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello**. Para culminar el mismo requiero de su colaboración en cuanto a proporcionarme los promedios de los estudiantes pertenecientes a las carreras Educación, Comunicación Social, Ingeniería Informática y Economía; por medio de las cédulas de identidad de las personas que participaron voluntariamente en esta investigación.

Consignando ante ustedes el listado de los número de cédula de los encuestados.

Sin más a que hacer referencia,

Atentamente

Prof. Violeta Bernardo
CI. 7.197.403.

Alumna. Génesis Paredes
CI. 24.222.954.

ANEXO D

Versión en español del MBI adaptada por Cosme y De Abreu (2001), Confiabilidad Ítem-Escala

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Burnout_1	49,0115	181,009	,417	,661
Burnout_2	47,2069	183,692	,330	,668
Burnout_3	47,7471	176,472	,456	,655
Burnout_4	49,1207	188,925	,275	,674
Burnout_5	47,5431	216,975	-,345	,727
Burnout_6	47,1523	177,513	,432	,657
Burnout_7	48,3707	165,738	,620	,633
Burnout_8	49,3879	188,054	,206	,680
Burnout_9	48,4282	208,609	-,179	,717
Burnout_10	48,8678	185,389	,237	,677
Burnout_11	48,6121	179,114	,462	,656
Burnout_12	48,7213	172,023	,550	,645
Burnout_13	47,5632	197,365	,017	,700
Burnout_14	45,7615	213,318	-,288	,719
Burnout_15	47,7270	175,680	,472	,653
Burnout_16	48,6925	185,216	,264	,674
Burnout_17	49,2644	185,048	,347	,668
Burnout_18	49,6667	185,658	,387	,666
Burnout_19	48,5517	182,623	,311	,669
Burnout_20	47,7759	187,863	,162	,686
Burnout_21	48,9655	179,780	,351	,665

ANEXO E

Confiabilidad Ítem-Escala. Escala de Auto-eficacia Académica adaptada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013)

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AA_1	264,0805	2623,486	,545	,958
AA_2	264,4799	2600,204	,666	,957
AA_3	265,2816	2589,119	,654	,957
AA_4	266,5977	2573,181	,609	,957
AA_5	268,0632	2581,564	,500	,958
AA_6	264,1667	2616,998	,591	,957
AA_7	264,6149	2598,445	,687	,957
AA_8	265,5287	2593,656	,635	,957
AA_9	266,6925	2590,951	,572	,958
AA_10	267,9253	2592,242	,492	,958
AA_11	264,0489	2618,191	,574	,958
AA_12	264,3592	2602,363	,667	,957
AA_13	264,8937	2573,254	,715	,957
AA_14	265,6810	2558,840	,685	,957
AA_15	266,7040	2552,981	,612	,957
AA_16	264,1379	2618,217	,573	,958
AA_17	264,4540	2602,433	,671	,957
AA_18	265,1264	2588,376	,672	,957
AA_19	265,9655	2580,685	,631	,957
AA_20	266,8161	2581,251	,538	,958
AA_21	263,9023	2618,261	,656	,957
AA_22	264,2040	2604,318	,731	,957
AA_23	264,7184	2592,520	,740	,957
AA_24	265,5977	2573,803	,731	,957
AA_25	266,5230	2567,368	,667	,957
AA_26	264,0718	2607,704	,635	,957
AA_27	264,3161	2608,672	,699	,957
AA_28	264,9684	2584,163	,724	,957
AA_29	265,8276	2581,307	,683	,957
AA_30	266,6580	2580,739	,582	,958
AA_31	264,1954	2602,169	,571	,958
AA_32	264,4109	2597,355	,597	,957
AA_33	264,9080	2570,199	,636	,957
AA_34	265,5632	2569,947	,592	,958
AA_35	266,2299	2565,094	,532	,958

ANEXO F.

Matriz de Componente Rotados del Maslach Sïndrome de Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1986), versión en español de Seisdedos (1997) adaptada por Cosme y De Abreu (2001)

Rotated Component Matrix[a]

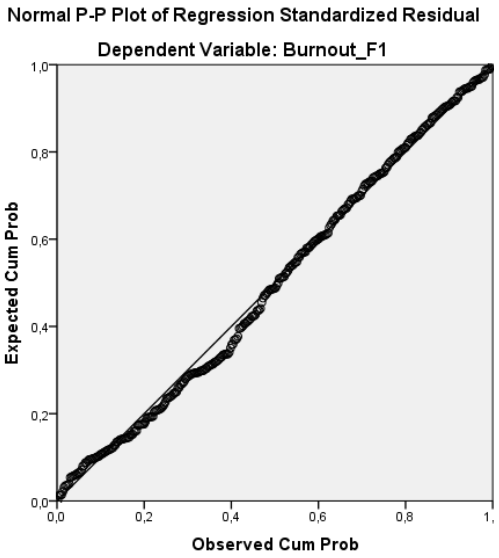
	Component	
	1	2
Burnout_1	,502	
Burnout_2	,592	
Burnout_3	,601	
Burnout_4		,424
Burnout_5	-,517	
Burnout_6	,671	
Burnout_7	,751	
Burnout_8		,550
Burnout_9	-,460	,410
Burnout_10	,525	
Burnout_11		,682
Burnout_12	,687	,314
Burnout_13		-,354
Burnout_14		-,429
Burnout_15	,713	
Burnout_16		,580
Burnout_17		,718
Burnout_18		,761
Burnout_19	,502	
Burnout_20		,303
Burnout_21	,528	

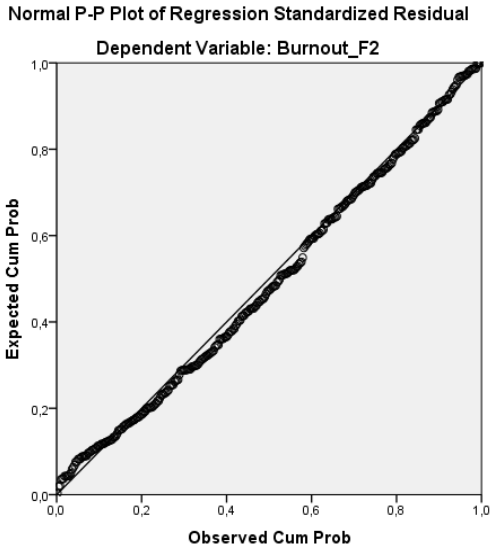
Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

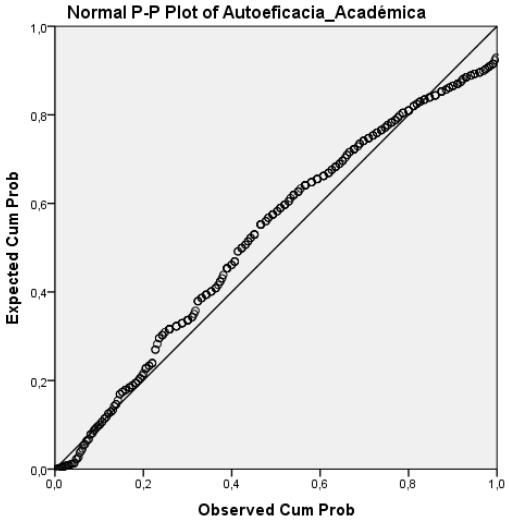
a. Rotation converged in 3 iterations.

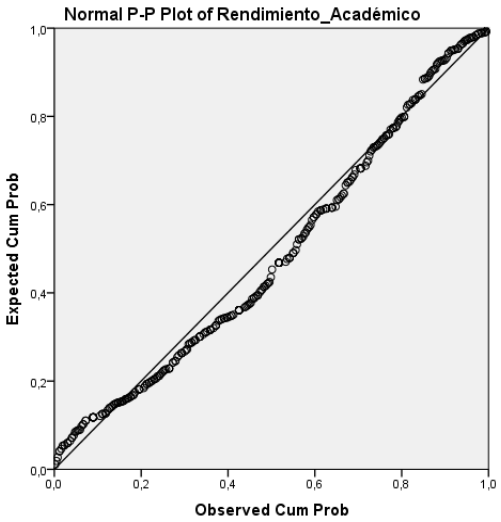
ANEXO G.

Gráficos P-P


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Burnout_F1
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Burnout_F2
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0


Normal P-P Plot of Autoeficacia_Académica
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0


Normal P-P Plot of Rendimiento_Académico
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0