

Capítulo 7  
EN LA UNIVERSIDAD: RELACIÓN  
*BURNOUT-ENGAGEMENT* Y VARIABLES DEL  
CONTEXTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Carmen Cecilia Caballero Domínguez<sup>1</sup>*  
*Orlando González-Gutiérrez<sup>2</sup>*

### INTRODUCCIÓN

Es sabido que los estudiantes universitarios durante su proceso formativo se enfrentan a diversas situaciones académicas estresantes, las cuales, al ser valoradas como excediendo sus propios recursos de afrontamiento, tensionan negativamente su relación con sus ambientes interpersonales, su bienestar, satisfacción y desempeño académico, entre otros. Si bien, tales circunstancias y experiencias, los estudiantes frecuentemente las afrontan y logran resolverlas satisfactoriamente a través de diferentes estrategias comportamentales (Barbosa, Muñoz, Rueda, & Suárez, 2009; Caballero, 2012); sin embargo, algunos otros fracasan en ello, prolongando el estado negativo interno de manera insidiosa y persistente, hasta incluso llegar a configurar respuestas desadaptativas para su salud mental y desempeños universitarios, como es el síndrome de *burnout* académico o síndrome de 'estar quemado' en los estudios. Son diversos los estudios realizados en estudiantes universitarios que así constatan la presencia del síndrome, y, particularmente, en estudiantes de ciencias de la salud: De

- 1 Psicóloga, Magíster y Doctora en Psicología. Investigadora del Grupo Psicología y Salud, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Marta, Colombia.  
ccaballero@unimagdalena.edu.co
- 2 Psicólogo, Magíster en Psicología Clínica y de Familia. Profesor Programa de Psicología e investigador del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales, Categoría A Colciencias, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.  
ogonzalez@unisimonbolivar.edu.co

medicina (Barraza, Malo, & Rodríguez, 2012; Drybye, *et al.*, 2006), psicología (Caballero, González, & Palacio, 2015; Caballero, Abello, & Palacio, 2006; Caballero, 2012), enfermería (Carlotto, Cámara, & Borges, 2005; Ríos, Carrillo, & Sabuco, 2012; Santes, *et al.*, 2009), fisioterapia (Arce, Fariña, Novo, & Seijo, 2012), odontología (Preciado-Serrano, & Vázquez-Goñi, 2010), farmacia (Ried, Motycka, Mobley, & Meldrum, 2006), y residentes multiprofesionales (Guido, Goulart, Silva, Dias, & Ferreira, 2012).

Sin embargo, por el contrario, también se constata entre los estudiantes universitarios, aquellos que actúan de manera comprometida o implicada (*engaged*), sintiéndose entusiasmados, energizados, efectivos y retados positivamente en y por su rol y actividad académica, dedicándoles esfuerzo y tiempo, de lo que derivan una sensación de realización y diversión, a diferencia de los estudiantes con *burnout*. Estos últimos perciben su rol y actividad como una carga estresante, vivida con un sentimiento de desinterés, vacío e incompetencia personal para afrontarla. Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002), definen el *engagement* como "... un estado mental positivo, de realización, relacionado con el trabajo que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción" (p.74).

Algunos investigadores han planteado una relación teórica entre el *burnout* y el *engagement*. Gonzalez, Schaufeli, Roma, Bakker, & Lloret, (2006) y Schaufeli y Salanova (2007) consideran que el *engagement* es la antítesis positiva del *burnout*. Schaufeli y Bakker (2004) señalan que las dimensiones centrales del *engagement* (Vigor y Dedicación) y del *burnout* (Agotamiento y Cinismo) se relacionan negativamente: Que el Vigor se torna en Agotamiento, la Dedicación en Cinismo y la Autoeficacia en Ineficacia. Sin embargo, aún son pocas las investigaciones que han analizado empíricamente esta posible relación *burnout-engagement*.

Algunos trabajos dan algunas luces sobre esta relación en términos de la Autoeficacia de los estudiantes. Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002) consideran que el *engagement* se deriva de niveles elevados de Autoeficacia; por su parte, Bresó (2008) y Salanova, Bresó y Schaufeli (2005), han mostrado evidencias empíricas de la relación de la Autoeficacia con el *burnout* y el *engagement* en estudiantes universitarios; además, han mostrado que el mayor éxito académico pasado y la mayor Autoeficacia predicen positivamente el *engagement*, así como la presencia de creencias de ineficacia predice la aparición del *burnout*.

Por otra parte, una línea de investigación diferente sobre el *burnout* y el *engagement* en estudiantes universitarios, es la propuesta por Caballero (2012), quien señala que estos “síndromes” hay que estudiarlos en torno a la actividad académica de los estudiantes, y en relación con las condiciones del contexto organizacional universitario y socio-familiar en que se presentan. En apoyo de esta dirección de la investigación, todavía escasamente explorada, están las observaciones sobre el *burnout* laboral, que han señalado que las condiciones del entorno en que se realiza la actividad laboral son determinantes en el desarrollo del síndrome, aunque su efecto, claro está, es modulado por variables sociodemográficas, condiciones circunstanciales y de personalidad o psicológicas del sujeto (Bresó, Caballero, & González, 2015; Caballero, 2012; Carlotto, & Gonçalves, 2008; Gil-Monte, 2007; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

La implicación de lo anterior sugiere que las instituciones educativas universitarias que presentan riesgos psicosociales podrían favorecer el desarrollo de estrés crónico o *burnout* académico en los estudiantes universitarios; es decir, estados de cansancio emocional, distanciamiento interpersonal, incumplimiento, autosaboteo de las demandas académicas y la percepción de no ser competente para los estudios (Aldrete, Vázquez,

Aranda, Contreras, & Viera, 2012; Bresó *et al.*, 2015; Caballero, 2012; Caballero, Abello, & Palacio, 2007). Pero, igualmente, se podría esperar que condiciones del contexto universitario pudieran facilitar, o, por lo menos, no obstaculizar, el desarrollo del *engagement* académico entre los estudiantes.

En una dirección afín a la anterior, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) exploraron factores de la institución académica universitaria que podrían restringir o facilitar el desempeño académico, la salud o el bienestar del estudiante. En su estudio, diferencian e identifican condiciones del contexto universitario “obstaculizadoras” (dificultan el desempeño académico de los estudiantes) y “facilitadoras” (posibilitan el buen desempeño del estudiante y ayudan a mitigar los obstáculos). Entre las primeras se destacan las dificultades en el servicio de reprografía, el realizar o dejar demasiadas tareas, los horarios de clase muy cargados y muchos créditos por programa. Entre las condiciones facilitadoras se incluyen el adecuado servicio de biblioteca, el compañerismo y recibir becas de estudio. Caballero (2012) y Caballero, Hederich y Palacio (2010) consideran que en vez de identificar de forma separada los obstáculos y los facilitadores de la institución universitaria, es mejor considerar a las distintas condiciones o características del contexto universitario como variables continuas que pueden recibir una evaluación negativa o positiva en cuanto que faciliten o no al sujeto la realización adecuada de sus actividades y logros académicos.

El estudio reportado en el presente capítulo se orienta a dar cuenta de objetivos vinculados a las dos líneas de investigación antes perfiladas. Por una parte, busca establecer y analizar la relación entre el *burnout* y el *engagement* académicos en estudiantes universitarios del área de la salud; y, en segundo lugar, analizar las relaciones de variables del contexto organizacional universitario y del socio-familiar en los sujetos del estudio, en el marco de la posible relación *burnout-engagement*.

## MÉTODO

### Participantes

La población corresponde a 732 estudiantes del área de la salud (Enfermería, Fisioterapia y Psicología), en el momento del estudio, de una institución universitaria privada de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Para la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio estratificado (por carrera cursada). El cálculo del tamaño y distribución de la muestra se estimó de manera proporcional con la población de estudiantes de cada uno de los programas académicos, con lo cual resultó una muestra de 252 estudiantes, distribuidos así: 23 % (59) del programa de Enfermería, 39 % (99) del programa de Fisioterapia y 37 % (94) del programa de Psicología (Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Distribución de la población y de la muestra inicial del estudio*

Programa académico	Población	Muestra	Porcentaje
Enfermería	171	59	23,4
Fisioterapia	288	99	39,3
Psicología	273	94	37,3
Total	732	252	100

Aunque los instrumentos fueron aplicados con la participaron de los 252 estudiantes, se eliminaron luego 9 sujetos por omisión de respuestas. En total, la pérdida de sujetos de la muestra fue del 3,6 %, con lo cual el tamaño efectivo de la muestra final fue de 243 sujetos (Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Distribución de la muestra final del estudio*

Programa académico	Frecuencia	Porcentaje
Enfermería	56	23
Fisioterapia	96	39,5
Psicología	91	37,4
Total	243	100

Respecto a las características sociodemográficas de la muestra del estudio

(Tabla 3), predominó el sexo femenino (92,6 %) sobre el masculino (7,4 %). Las edades de los sujetos estaban entre los 17 y 27 años, con una edad media de 21,5 años y una desviación típica de 3,3 años. El estado civil soltero prevalecía entre los estudiantes (93,4 %), y en un muy menor porcentaje estaban los casados (4,7 %) y los separados (2,5 %).

**Tabla 3**  
**Características sociodemográficas de la muestra del estudio**

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	18	7,4
	Femenino	225	92,6
Edad X=21,54 Dt=3,304	Entre 17 - 20 años	104	48,8
	Entre 21 - 24 años	88	41,3
	Entre 25 - 27 años	21	9,9
Estado civil	Soltero	227	93,4
	Casado	10	4,7
	Separado	6	2,5

En relación con las características económicas de los sujetos (Tabla 4), la muestra se compone de la siguiente manera: Respecto al estrato socioeconómico, el 37,4 % de los estudiantes se ubicaba en un estrato dos, seguido del estrato tres (34,2 %); al estrato uno pertenecía el 14 % y al cuatro, el 24,9 %. En cuanto a si el estudiante trabajaba a la par que desarrollaba los estudios, el 85,2 % de los jóvenes se dedicaba exclusivamente a estudiar, y en un porcentaje menor, el 14,8 %, estudiaban y trabajaban. En lo referente a quién pagaba los estudios, el 81 % lo hacían sus padres, y utilizaban como modalidad de pago el efectivo el 28,8 %, y el 37,4 % lo hacía a través de crédito. Por otra parte, el 90,1 % de los estudiantes dependía económicamente de sus padres, y el 91,4 % no tenía responsabilidades económicas en el cuidado de algún familiar o pariente.

**Tabla 4**  
**Características económicas de los sujetos del estudio**

		Frecuencia	Porcentaje
Estrato socioeconómico	Uno	34	14
	Dos	91	37,4
	Tres	83	34,2
	Cuatro	35	24,9
¿Quién paga los estudios?	Padres	197	81,1
	Pareja	16	6,6
	Estudiante	11	4,5
	Familia	19	7,8
¿Cómo paga los estudios?	Beca	14	5,8
	Crédito bancario	70	28,8
	Efectivo	91	37,4
	Financiación con universidad	68	28,0
Depende económicamente de:	Padre	219	90,1
	Pareja	11	4,5
	Familia	5	2,1
	Sí mismo	8	3,3
¿Tiene responsabilidades de cuidado económico de otros miembros familiares?	No	222	91,4
	Sí	21	8,6

### Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos para evaluar las variables del estudio:

El síndrome de *burnout* académico fue evaluado con el Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, *et al.*, 2002; Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002), el cual fue adaptado a la población de estu-

diantes universitarios colombianos por Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez (2016). Este evalúa a través de 14 ítems las tres dimensiones que componen al síndrome:

**Agotamiento emocional:** Evalúa la vivencia o sentimiento de encontrarse física, mental y emocionalmente exhausto y una sensación de no poder dar más de sí mismo frente a las actividades del proceso formativo. Ejemplo de ítem: “Estoy emocionalmente agotado por hacer esta carrera”, “Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad”.

**Cinismo:** Evalúa la actitud negativa del estudiante frente a sus estudios, evidenciada a través de la autocrítica y la pérdida del interés, de la trascendencia y valor del estudio. Ejemplo de ítem: “Dudo de la importancia y valor de mis estudios”.

**Eficacia académica:** Evalúa la percepción del estudiante sobre la propia competencia o eficacia en sus estudios. Ejemplo de ítem: “Creo que contribuyo efectivamente con las clases en la universidad”. Salanova, *et al.* (2005) señalan que la escala de eficacia académica ha generado dificultades metodológicas y psicométricas en diversos estudios dentro del ámbito laboral y académico, debido a que sus ítems están contruidos en términos de percepción de autoeficacia, y no de ineficacia; por consiguiente, para esta investigación se decidió invertir los puntajes obtenidos de los ítems de la escala para evaluar la percepción de Ineficacia Académica en los estudiantes partícipes en el estudio.

Todos los ítems de este cuestionario puntúan en una escala de frecuencias de siete puntos, que va de 0 (nunca) a 6 (siempre). Los índices de consistencia interna de este instrumento en esta investigación fueron satisfactorios, tal como se evidencia en la Tabla 5.

**Tabla 5**  
**Niveles de confiabilidad de los cuestionarios**

Instrumentos	Dimensiones	N° de ítems	Alfa de Cronbach
Cuestionario de <i>Burnout</i> Académico Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)	Agotamiento emocional	5	0.701
	Cinismo	4	0.718
	Eficacia académica	5	0.819
Escala de <i>Engagement</i> Académico (UWES-S)	Vigor	6	0,756
	Dedicación	6	0,739
	Absorción	5	0,739
Variables del Contexto Organizacional Universitario	Dinámica negativa del trabajo académico (DNT)	2	0.732
	Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante (CAR)	5	0.882
	Exigencia en el trabajo académico (ETA)	4	0.753
	Desafío por el trabajo académico (DTA)	2	0.678
	Autonomía en el trabajo académico (ATA)	2	0.817
	Apoyo logístico e infraestructura (AO)	7	0.717
	Participación en la toma de decisiones (PTD)	2	0.685
	Rigidez Organizacional (RO)	2	0.650
	Recompensa Académica (RA)	2	0.617
	Relaciones con los compañeros y profesores. (RCD)	4	0.763
Variables del Contexto Socio-familiar	Apoyo social (AS)	4	0.785
	Dificultades en las relaciones con la familia y amistades (RF)	3	0.642

El *engagement* académico es medido con la escala de *Engagement* Académico (UWES-S), la cual es la versión modificada del UWES, desarrollada y adaptada por Schaufeli, *et al.* (2002), para ser usada en población de estudiantes universitarios. El UWES-S evalúa a través de 17 ítems las siguientes escalas que comprenden las tres dimensiones del *engagement* académico:

**Vigor:** Evalúa los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se está estudiando, el deseo de invertir esfuerzo y tiempo en los estudios y la persistencia en el estudio, incluso cuando aparecen obstáculos. Ejemplo de ítem: “En mis tareas como estudiante no paro, incluso si no me encuentro bien”.

**Dedicación:** Evalúa el sentido, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios. Ejemplo de ítem: “Mi carrera es retardadora para mí”.

**Absorción:** Evalúa un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en el cual el individuo es incapaz de separarse del trabajo a pesar de que ha pasado mucho tiempo en él. Ejemplo de ítem: “Es difícil para mí separarme de mis estudios”.

Todos los ítems de este cuestionario puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Los índices de consistencia interna de este instrumento en esta investigación fueron satisfactorios, tal como se evidencia en la Tabla 5.

Las siguientes variables del contexto se evaluaron a partir del Cuestionario de Variables de los Contextos Organizacional-Universitario y Socio-Familiar de Estudiantes Universitarios (Caballero, 2012):

**Dinámica negativa del trabajo académico:** Evalúa si el estudiante cuenta con información insuficiente o poco clara por parte de sus docentes y directivas para la realización adecuada de su trabajo. Ejemplo de ítem: “Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas”.

**Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante.** Evalúa si el estudiante considera no disponer suficiente control sobre su propio rol como estudiante, debido a que existe poca claridad o comprensión acerca de lo que se espera de él por parte del programa, docentes o compañeros de estudios. Ejemplo de ítem: “Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante”.

**Exigencia del trabajo académico:** Evalúa el nivel de exigencia académica que el estudiante percibe que sobrepasa lo que realmente le es posible de realizar. Ejemplo de ítem: “Considero que hay inadecuada distribución de la carga horaria durante la semana, lo que dificulta mi desempeño como estudiante”.

**Desafío en el trabajo académico:** Evalúa si el estudiante percibe que las demandas, ya sea del grupo, de la asignatura y/o del programa, lo colocan continuamente en la condición de demostrar que es capaz de realizar adecuadamente su trabajo académico. Ejemplo de ítem: “Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente”.

**Autonomía en el trabajo académico:** Evalúa la percepción del estudiante respecto de la autonomía o libertad que dispone para la realizar el trabajo y su desarrollo académico. Ejemplo de ítem: “Pienso que las asignaturas favorecen mi autonomía para la realización adecuada del trabajo académico”.

**Recompensa académica:** Evalúa si el estudiante considera que recibe (o no) adecuados y suficientes refuerzos o recompensas (becas o ayudas económicas, reconocimientos académicos, etc.) por un desempeño académico sobresaliente. Ejemplo de ítem: “Considero que la universidad

no hace adecuado reconocimiento (becas o ayudas económicas) al esfuerzo o desempeño académico de los estudiantes”.

**Apoyo logístico e infraestructura de la organización:** Evalúa si el estudiante considera que la institución universitaria le provee (o no) apoyo logístico, infraestructural, administrativo, de medios educativos, etc., para el desarrollo adecuado de las actividades académicas. Ejemplo de ítem: “Considero que cuento con apoyos institucionales inadecuados (tutorías, o programas de refuerzo académico) para resolver y/o prevenir las dificultades académicas y/o personales”.

**Rigidez organizacional y Participación en la toma de decisiones:** Evalúa la percepción del estudiante sobre la flexibilidad/rigidez de estructuras de la organización universitaria y su apertura a la participación del estudiante para ajustarse a favor de un mejor bienestar y desempeño del estudiante en la institución. Ejemplo de ítem: “Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución”.

**Relaciones con los compañeros y profesores:** Evalúa la percepción del estudiante sobre la relación con los compañeros y docentes. Ejemplo de ítem: “Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son distantes y de poco apoyo”.

**Otros contextos interpersonales significativos del estudiante diferentes al institucional universitario, como el familiar y de amistad:** Evalúan la percepción de los estudiantes sobre el Apoyo social y dificultades en las relaciones con la familia y amistades. Ejemplo de ítem: “Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida”.

El cuestionario comprende 37 ítems, los cuales son contestados en una escala Likert [Totalmente de Acuerdo, De acuerdo, Ni de Acuerdo, ni en Desacuerdo, En Desacuerdo, Totalmente en Desacuerdo]. Para establecer la valoración percibida de las variables de los contextos organizacional-universitario y social-familiar en los estudiantes universitarios, se analizaron de manera independientes cada uno de los ítems que integran el cuestionario. Los índices de consistencia interna de este instrumento en esta investigación fueron satisfactorios, tal como se evidencia en la Tabla 5.

### **Procedimiento y análisis estadístico**

Los instrumentos fueron diligenciados por los participantes de manera individual, mediando el previo conocimiento de los propósitos del estudio y el logro del consentimiento informado. El procesamiento y análisis estadísticos de los datos se realizó mediante el software SPAD versión 4,5.

Para establecer y analizar la relación entre el *burnout* y el *engagement* académicos de los estudiantes en estudio, y el entramado asociativo de esta relación con las variables de los contextos organizacional-universitario y social-familiar, se utilizó el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). El ACM es una técnica estadística que permite identificar y reducir los factores o dimensiones que subyacen a todos aquellos comportamientos de las variables interrelacionadas, generando mapas perceptuales a partir de la asociación entre objetos y un conjunto de características descriptivas o atributos específicos establecidos por el investigador (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2004). Es decir, el ACM permite una visión global de las variables en un reducido número de ejes factoriales que facilitan interpretar de manera rápida y sugerente las relaciones de interdependencia existentes entre ellas (Hederich, 2007). A su vez, el ACM permite la exploración y descripción de asociaciones entre variables no métricas (ordinales y nominales), posibilitando la comparación de las

unidades de observación a través de la construcción de modalidades o tipologías de variables.

**Tabla 6**  
**Variables activas y sus modalidades que definen al plano factorial del estudio**

	Variable Activas	Modalidades o Valores*
<i>Burnout</i>	Agotamiento	3
	Cinismo	3
	Ineficacia académica	3
<i>Engagement</i>	Absorción	3
	Dedicación	3
	Vigor	3

\*El número de las modalidades o de los valores corresponde a los niveles considerados en la medición de las variables activas: Nivel alto, nivel medio y nivel bajo.

Para el ACM se distingue entre las variables de interés, entre aquellas consideradas activas y las llamadas ilustrativas. Las variables activas, y, específicamente, sus modalidades (los valores considerados en la medición de las variables activas), son las que se seleccionan para identificar los posibles factores relevantes que subyacen al comportamiento interrelacionado de las variables observadas. Los factores, en últimas, son variables no observadas que se construyen como combinación lineal de las modalidades o valores de las variables seleccionadas como activas. Como se observa en la Tabla 6, para el propósito de esclarecer la relación entre *burnout* y *engagement* en los estudiantes, se escogieron como variables activas las dimensiones centrales del *burnout* (Agotamiento, Cinismo, Ineficacia Académica) y del *engagement* (Absorción, Dedicación y Vigor) (González, *et al.*, 2006; Martínez, & Salanova, 2003; Maslach, *et al.*, 2001). Este procedimiento permitió definir el plano factorial del presente estudio.

Por su parte, las variables ilustrativas (y sus modalidades) son aquellas que no participan en la definición de los factores, pero su asociación con

estos es visible cuando se sitúan en el plano factorial, permitiendo una mejor interpretación. Los planos factoriales quedan especificados por estas variables ilustrativas y sus modalidades, y los sujetos pueden ser descritos y ordenados de acuerdo con su medición en las nuevas asociaciones de variables resultantes. Para este estudio, se consideraron como variables ilustrativas las variables del contexto organizacional universitario y social-familiar de los estudiantes como se presentan en la Tabla 7.

**Tabla 7**  
**Variables ilustrativas del estudio: Variables de contexto organizacional universitario y social-familiar de los estudiantes**

Variabes Ilustrativas	Modalidades o valores*
<b>DINÁMICA NEGATIVA DEL TRABAJO ACADÉMICO</b>	
D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	5
D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	5
<b>CONFLICTO Y AMBIGÜEDAD DEL ROL COMO ESTUDIANTE</b>	
C.A.R. 1 Considero que entro en conflicto con mis compañeros por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	5
C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar a cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	5
<b>EXIGENCIA DEL TRABAJO ACADÉMICO</b>	
E.T.A. 1 Considero que hay inadecuada distribución de la carga horaria durante la semana, lo que dificulta mi desempeño como estudiante.	5
E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien.	5
E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas tareas que no son agradables.	5

Variab <sup>les</sup> Ilustrativas	Modalidades o valores*
E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta mi desempeño como estudiante.	5
<b>DESAFÍO EN EL TRABAJO ACADÉMICO</b>	
D.T.A. 1 Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente.	5
D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar continuamente que soy competente.	5
D.T.A. 3 Considero que el grupo de docentes me ponen permanentemente en la necesidad de probar que soy competente.	5
<b>AUTONOMÍA EN EL TRABAJO ACADÉMICO</b>	
A.T.A. 1 Pienso que las asignaturas favorecen mi autonomía para la realización adecuada del trabajo académico.	5
A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo del trabajo académico.	5
<b>RECOMPENSA ACADÉMICA</b>	
R.A. 1 Considero que la universidad no hace adecuado reconocimiento (becas o ayudas económicas) al esfuerzo o desempeño académico de los estudiantes.	5
<b>APOYO LOGÍSTICO E INFRAESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN</b>	
A.O. 1 Considero que cuento con apoyos institucionales inadecuados (tutorías, o programas de refuerzo académico) para resolver y/o prevenir las dificultades académicas y/o personales.	5
A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	5
A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	5
A.O. 4 Considero que la universidad ofrece pocos recursos tecnológicos (medios de audiovisuales, sala de cómputo, etc.) para el desarrollo de las actividades académicas.	5
A.O. 5 Percibo que los administrativos no ofrecen adecuada gestión y atención para el adecuado desarrollo de las actividades académicas y del rol de estudiante.	5
A.O.6 Creo que los salones de clase no cuentan con sillas cómodas.	5
A.O. 7 Considero que las aulas cuentan con inadecuada ventilación e iluminación.	5
A.O.8 Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado en mi formación académica, evidenciables en resultados positivos que voy logrando.	5
<b>RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS Y DOCENTES</b>	
R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son distantes y de poco apoyo.	5

VariabIes Ilustrativas	Modalidades o valores*
R.C.D. 2 Percibo que mis relaciones con los compaÑeros de clases son tensas y de mucha competitividad.	5
R.C.D. 3 Percibo que mis relaciones con los compaÑeros de clases son agresivas y conflictivas.	5
R.C.D. 4 Percibo que mis relaciones con los compaÑeros de clases son caldas y de comunicaci3n fluida.	5
R.C.D. 2 Considero que en general las relaciones entre los compaÑeros de clase son adecuadas.	5
<b>RIGIDEZ ORGANIZACIONAL</b>	
R.O. 1 Considero que el diseÑo de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeÑo en la instituci3n.	5
<b>PARTICIPACI3N EN LA TOMA DE DECISIONES</b>	
P.T.D. 1 Pienso que la instituci3n ofrece pocas condiciones para participar activamente (ser escuchados) en la toma de decisiones sobre los procesos académicos.	5
P.T.D. 2 Al interior de las clases se posibilita la participaci3n en la toma de decisiones sobre el proceso académico de la misma.	5
<b>APOYO SOCIAL DE LA FAMILIA Y AMISTADES</b>	
A.S. 1 Considero que cuento con la aprobaci3n y estímulo por parte de mi familia para la realizaci3n de la carrera escogida.	5
A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeÑo académico.	5
A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	5
A.S. 4 Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realizaci3n de los estudios y ante las dificultades académicas.	5
<b>DIFICULTADES EN LA RELACI3N CON FAMILIARES Y AMISTADES</b>	
R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares.	5
R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeÑo académico.	5
R.F. 3 Considero que la relaci3n con mis amigos me genera dificultades en mi desempeÑo académico.	5

\*El número de las modalidades o de los valores corresponde a los niveles considerados en la medici3n de las variables ilustrativas.

Lo anterior posibilita una estructura de asociaci3n entre las modalidades de las variables activas y las de las variables ilustrativas, lo cual permite

establecer y analizar las asociaciones de las variables del contexto organizacional universitario y del socio-familiar en el marco de la relación *burnout-engagement* académicos, previamente establecida.

### RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos del estudio, inicialmente, se presentan los resultados de la relación *burnout-engagement* académicos y, posteriormente, la caracterización de esta relación a partir de las variables del contexto organizacional universitario y socio-familiar de los estudiantes universitarios participantes.

#### Relación *burnout* y *engagement* académicos entre los estudiantes universitarios

Con el objetivo de establecer y analizar la relación entre el *burnout* y el *engagement* en los estudiantes, se tuvieron en cuenta, como variables activas, las modalidades del *burnout* (niveles altos de Agotamiento, de Cinismo y de Ineficacia Académica) y del *engagement* (niveles altos de Absorción, Vigor y Dedicación).

**Tabla 8**  
**Histograma de los autovalores de los primeros 12 factores del estudio**

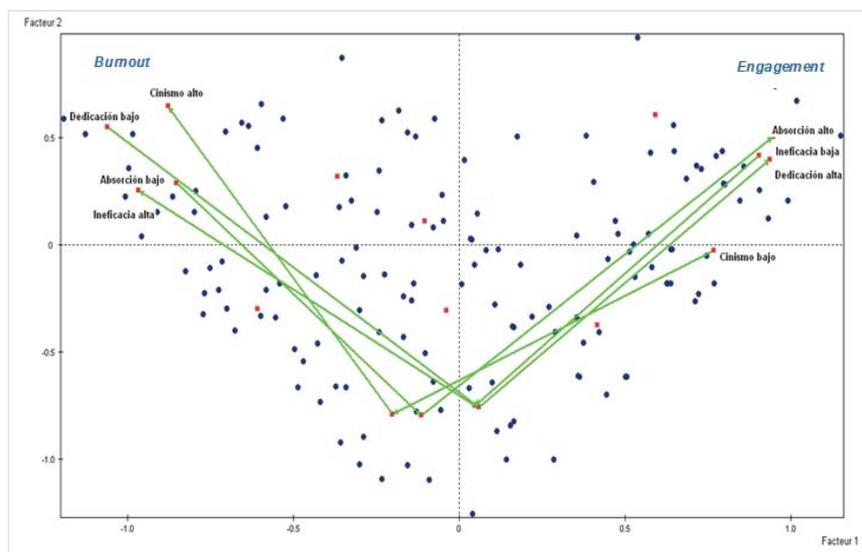
Nº	Valor Propio	% Varianza	% Acumulado	
1	0,4373	21,87	21,87	*****
2	0,2498	12,49	34,36	*****
3	0,2075	10,38	44,73	*****
4	0,2015	10,07	54,80	*****
5	0,1690	8,45	63,26	*****
6	0,1490	7,45	70,70	*****
7	0,1390	6,54	77,25	*****
8	0,1209	6,04	83,29	****
9	0,1147	5,73	89,03	****
10	0,0913	4,56	93,59	****
11	0,0708	3,54	97,13	***
12	0,0574	2,87	100,0	***

En el histograma que se presenta en la Tabla 8, se observan 12 factores identificados respecto de las interdependencias entre las modalidades de las variables activas establecidas para el estudio (dimensiones del *burnout* y del *engagement*); de los cuales, los 11 últimos ofrecían información redundante, por lo que fueron excluidos y, en consecuencia, se seleccionó para su análisis solamente el primer factor, ya que destaca por tener un valor propio de 0,4373 que explica el 21,87 % de la inercia. A este factor se le denominó respuestas de los estudiantes ante el estrés académico, el cual se constituye y se polariza con la contribución o trayectoria particular de las diferentes modalidades del *burnout* y del *engagement* académicos (Tabla 9).

**Tabla 9**  
**Caracterización del factor respuestas de los estudiantes ante el estrés académico por las variables activas del estudio**

Valores-Test	Variables Activas	Modalidades
-10,85	Ineficacia Académica	Alto
-10,82	Dedicación	Bajo
-9,38	Cinismo	Alto
-9,30	Absorción	Bajo
<b>ZONA CENTRAL</b>		
9,92	Dedicación	Alto
10,32	Ineficacia Académica	Bajo
10,41	Cinismo	Bajo
10,51	Absorción	Alto

Las diferentes modalidades de ambos síndromes contribuyen a la configuración de este factor de la siguiente manera: En mayor grado, Dedicación, con 23,5; luego, Ineficacia Académica con 23,1; Vigor, con 20,8 y Cinismo, con 19,5; en menor grado contribuyen: Absorción, con 8,7 y Agotamiento, con 4,3.



**Figura 1**  
**Trayectoria de las modalidades de las variables activas en el factor**  
**respuestas de los estudiantes ante el estrés académico**

Tal como se observa en la Figura 1, en el polo izquierdo (negativo) o del *burnout* del factor identificado, se hallan niveles bajos de Dedicación y Absorción (dimensiones del *engagement*), junto con valores altos de Ineficacia Académica y de Cinismo (dimensiones del *burnout*); por el contrario, en el polo derecho (positivo) de dicho factor o polo del *engagement*, se hallan valores altos de las modalidades del *engagement* y bajos de Ineficacia Académica y Cinismo.

### **Papel de las variables del contexto organizacional universitario y socio-familiar en la relación *burnout-engagement* en los estudiantes universitarios**

A continuación, se presenta la caracterización de la relación *burnout-engagement* identificada, a partir de las variables ilustrativas (variables de los contextos estudiados).

Al extremo negativo del factor o polo del *burnout*, corresponden los valores t (Tabla 10) de las modalidades de las variables ilustrativas, las cuales se presentan en orden descendente según su importancia en la caracterización de dicho polo.

**Tabla 10**  
**Caracterización del polo negativo o del burnout del factor respuestas de los estudiantes ante el estrés académico de acuerdo con las variables contextuales (ilustrativas)**

Valor-t	Variables Ilustrativas	Modalidades
-4,41	C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-3,98	C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	De acuerdo
-3,97	A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-3,73	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	De acuerdo
-3,55	D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	De acuerdo
-3,16	C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no alcanzar a cumplir con el rol de estudiante.	De acuerdo
-3,14	R.C.D. 1 Percibo que mis relaciones con los compañeros de clases son distantes y de poco apoyo.	De acuerdo
-3,13	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	De acuerdo
-3,12	A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,93	A.S. 4 Creo que mis amigos son una fuente de apoyo emocional para la realización de los estudios y ante las dificultades académicas.	Totalmente en desacuerdo
-2,87	R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares.	De acuerdo
-2,86	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	Totalmente en desacuerdo
-2,83	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	Totalmente en desacuerdo
-2,81	A.S. 3 Creo que recibo apoyo emocional ante las dificultades académicas por parte de mi familia.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,68	R.F. 3 Considero que la relación con mis amigos me genera dificultades en mi desempeño académico	De acuerdo

Valor-t	Variables Ilustrativas	Modalidades
-2,57	E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas tareas que no son agradables.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,44	D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,25	R.F. 2 Considero que las dificultades que tengo con mi familia me afectan en mi desempeño académico.	De acuerdo
-2,19	R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución	De acuerdo
-2,15	A.O. 1 Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,13	D.T.A. 1 Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,09	E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,09	A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo de mi trabajo académico.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
-2,07	E.T.A. 4 Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico.	Totalmente de acuerdo

Al analizar en conjunto las modalidades que se agrupan en una determinada categoría o dimensión, se puede resaltar que las variables de los contextos analizados que se relacionaron con el *burnout* académico fueron (Tabla 10):

Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante, en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) de las preguntas: “Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante” (C.A.R.2). Dentro de esta misma categoría se halló, en la modalidad Acuerdo: “Necesito comprender mejor lo que se espera de mí por parte de los docentes” (C.A.R.3), “...de parte de los compañeros” (C.A.R.1); y, “entro en conflicto con el programa académico, por no alcanzar a cumplir con el rol de estudiante” (C.A.R.5).

Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización universitaria, en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) en los ítems: “Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca” (A.O.2); “creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados” (A.O.3), y, “considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado” (A.O.8).

Dinámica negativa del trabajo académico, se halló en la modalidad de Acuerdo en el ítem: “Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante” (D.N.T.2). Dentro de esta misma categoría se halló en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo): “Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas” (D.N.T. 1).

Relaciones con los compañeros y docentes, en la modalidad de Acuerdo, en la pregunta: “Percibo mis relaciones con los compañeros de clase, distantes y de poco apoyo” (R.C.D. 1).

Desafío en el trabajo académico, en la modalidad de Acuerdo en el reactivo: “Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente” (D.T.A.2). Además, en esta misma categoría se halló en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo): “Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante” (D.T.A.1).

Exigencia del trabajo académico, en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) en los ítems: “Pienso que tengo que realizar muchas tareas que no son agradables” (E.T.A 3), y, “creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien” (E.T.A.2). Adi-

cionalmente, se halló en la modalidad Totalmente de acuerdo en la pregunta: “Considero que el realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta el desempeño académico” (E.T.A. 4).

Rigidez organizacional, en la modalidad de Acuerdo en la pregunta: “Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución” (R.O. 1).

Autonomía en el trabajo académico, en la modalidad neutra (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) en el reactivo: “Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo de mi trabajo académico” (A.T.A.2).

**Tabla 11**  
**Caracterización del polo positivo o del engagement del factor.**  
**Respuestas de los estudiantes ante el estrés académico**  
**de acuerdo con las variables contextuales (ilustrativas)**

Valor-t	Variables Ilustrativas	Modalidades
5,65	C.A.R. 4 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros para cumplir con mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
5,51	C.A.R. 3 Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los docentes para cumplir con mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
4,73	C.A.R. 5 Considero que entro en conflicto con el programa académico por no cumplir sus expectativas en cuanto a mi rol como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
4,69	C.A.R. 2 Creo que entro en conflicto con mis docentes por no cumplir sus expectativas como estudiante.	Totalmente en desacuerdo
4,29	E.T.A. 4 Considero que realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta mi desempeño académico.	Totalmente en desacuerdo
3,79	A.T.A. 2 Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo de mi trabajo académico.	Totalmente de acuerdo
3,76	E.T.A. 3 Pienso que tengo que realizar muchas de las tareas que no son agradables.	Totalmente en desacuerdo
3,50	E.T.A. 2 Creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien.	Totalmente en desacuerdo
3,25	R.F. 1 Percibo que cuento con dificultades en las relaciones con algunos familiares.	Totalmente de acuerdo
3,19	A.O. 3 Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados.	Totalmente de acuerdo

Valor-t	Variabes Ilustrativas	Modalidades
3,16	R.O. 1 Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución.	Totalmente en desacuerdo
2,83	D.N.T. 1 Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas.	Totalmente en desacuerdo
2,72	D.T.A. 1 Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante.	Totalmente de acuerdo
2,71	A.S. 1 Considero que cuento con la aprobación y estímulo por parte de mi familia para la realización de la carrera escogida.	Totalmente de acuerdo
2,63	D.T.A. 2 Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente.	Totalmente en desacuerdo
2,50	R.C.D. 1 Percibo mis relaciones con los compañeros de clase, distantes y de poco apoyo.	Totalmente de acuerdo
2,25	A.O. 2 Pienso que existen dificultades con el servicio de la Biblioteca.	Totalmente en desacuerdo
2,25	A.O.8 Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado.	En desacuerdo
2,16	A.S. 2 Percibo que mi familia me incentiva el buen desempeño académico.	Totalmente de acuerdo
2,05	D.N.T. 2 Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante.	En desacuerdo

El extremo positivo o polo del *engagement* se relacionó con diversas modalidades de las variables contextuales estudiadas, presentadas según su contribución al polo en la Tabla 11. Al analizar dichas modalidades agrupadas en su respectiva categoría o dimensión, se puede resaltar que las variables de los contextos analizados que se relacionaron con el polo del *engagement* fueron:

Conflicto y ambigüedad del rol como estudiante, en la modalidad Totalmente en desacuerdo en las preguntas: “Necesito comprender mejor lo que esperan de mí los compañeros (C.A.R.4) y los docentes (C.A.R. 3) para cumplir con mi rol como estudiante”. Así mismo, en los ítems: “Considero que entro en conflicto con el programa académico (C.A.R.5) y con mis docentes (C.A.R.2) por no cumplir sus expectativas como estudiante”.

Apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización universitaria, en la modalidad Totalmente en desacuerdo en los ítems: “Creo que en el centro de fotocopias los servicios son inadecuados” (A.O.3); y “pienso que existen dificultades con el servicio de la biblioteca” (A.O.2); y, en la modalidad En desacuerdo: “Considero que la universidad no ofrece suficientes condiciones para alcanzar las metas que me he trazado” (A.O.8).

Dinámica negativa del trabajo académico, en la modalidad Totalmente en desacuerdo, en el ítem: “Creo que las directivas del programa académico no proporcionan los lineamientos suficientemente claros para llevar a cabo lo que se espera de mí como estudiante” (D.N.T.2). En la modalidad En desacuerdo: “Creo que los docentes no proporcionan información suficientemente clara para llevar a cabo las actividades académicas” (D.N.T. 1).

Relaciones con los compañeros y docentes, en la modalidad Totalmente de acuerdo, en la pregunta: “Percibo mis relaciones con los compañeros de clase, distante y de poco apoyo” (R.C.D. 1).

Desafío en el trabajo académico, en la modalidad Totalmente de acuerdo, en el reactivo: “Creo que los contenidos de las asignaturas me exigen continuamente tener que demostrar que soy competente como estudiante” (D.T.A.1). Además, en esta misma categoría se halló, en la modalidad Totalmente en desacuerdo: “Considero que el grupo de compañeros me lleva a la necesidad de probar que soy competente” (D.T.A.2).

Exigencia del trabajo académico, en la modalidad Totalmente en desacuerdo, en los ítems: “Pienso que tengo que realizar muchas tareas que no son agradables” (E.T.A. 3); “creo que tengo que realizar demasiadas tareas para poderlas hacer todas bien” (E.T.A.2), y “considero que

realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas dificulta mi desempeño académico” (E.T.A. 4).

Rigidez organizacional, en la modalidad Totalmente de acuerdo en la pregunta: “Considero que el diseño de los procesos académico-administrativos de la universidad son muy rígidos, sin posibilidad de admitir novedades por parte de los estudiantes que faciliten su desempeño en la institución” (R.O.1).

Autonomía en el trabajo académico, en la modalidad Totalmente de acuerdo: “Creo que el programa favorece mi autonomía para el desarrollo de mi trabajo académico” (A.T.A.2).

## DISCUSIÓN

Al buscar esclarecer las relaciones entre *burnout* y *engagement* académicos en los estudiantes universitarios participantes, los resultados mostraron la emergencia de un factor consistente que los vincula, el cual se denominó respuestas de los estudiantes ante el estrés académico. Estos resultados sugieren considerar que dicho factor presenta una estructura subyacente multidimensional identificable, conformada principalmente por las dimensiones del *engagement* académico, Absorción y Dedicación, junto con las dimensiones del *burnout* académico, Ineficacia Académica y Cinismo. Sin embargo, hay que decir que las dimensiones no mencionadas –Vigor (del *engagement*) y Agotamiento (del *burnout*)– no están ausentes del todo del plano factorial, sino que se ubican con un peso relativo menor y escasamente significativo en la configuración del factor, en comparación con las dimensiones principales señaladas.

Estos resultados no permiten apoyar con claridad la supuesta relación negativa entre las llamadas dimensiones corazón del *burnout* (Agota-

miento - Cinismo) y del *engagement* (Vigor - Dedicación), como ha sido postulado por algunos autores (Schaufeli, 2005; Maslach, & Jackson, 1981; Freudenberger, 1974). Por el contrario, el factor reconocido, además de poseer una estructura multidimensional más compleja, sugiere pensar la relación *burnout-engagement* como los dos polos extremos y opuestos de un continuo que los vincula, en vez de considerar a cada síndrome como entidades discretas, donde el polo izquierdo (negativo) o polo del *burnout* académico del factor, está representado por formas de funcionamiento y repuestas de los estudiantes ante las demandas académicas, caracterizadas por niveles bajos de Dedicación y Absorción (dimensiones del *engagement*), junto con niveles altos de Ineficacia Académica y de Cinismo (dimensiones del *burnout*); y, en el polo opuesto, derecho (positivo) o polo del *engagement*, se tienden a ubicar estudiantes que asumen las demandas académicas con altos niveles de Dedicación y Absorción (*engagement*), junto con niveles bajos de Ineficacia Académica y de Cinismo (*burnout*). En otras palabras, en el polo del *burnout* académico de este factor, predominan bajos niveles de disfrute, concentración y felicidad (Absorción) en las actividades académicas, junto con bajos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto ante los estudios (Dedicación); además, predominan en él autopercepciones de incompetencia para afrontar las exigencias académicas (Ineficacia Académica), así como desapego y deterioro de la valoración de los estudios (Cinismo). Caso contrario en el polo del *engagement* académico, en el que predominan los estados motivacionales positivos y persistentes, junto con bajos niveles de incapacidad percibida para llevar a cabo las demandas académicas.

Por otra parte, se observó una clara relación de algunas de las variables exploradas del contexto universitario y socio-familiar en la especificación de uno u otro de los polos del factor mencionado anteriormente, emergente

en la relación *burnout-engagement* académicos en los estudiantes universitarios participantes del estudio. Dicho de otra manera, los resultados sugieren una asociación consistente entre características esperables del contexto académico-institucional y social-familiar de los estudiantes del estudio, con uno u otro polo del factor: el del *burnout* o el del *engagement* académico.

De manera particular, el polo del *burnout* del continuo factorial identificado, se relacionó con características contextuales, lo cual sugiere considerarlas como posibles factores de riesgo relevantes en la generación o mantenimiento de experiencias y respuestas de Agotamiento, Cinismo e Ineficacia Académica que caracterizan al síndrome. Concretamente, el *burnout* académico se asoció con insuficiente control sobre el propio rol como estudiante (conflicto y ambigüedad del rol como estudiante), en cuanto se dé una insuficiente claridad o comprensión acerca de lo que se espera del estudiante ya sea por parte del programa académico, o de docentes o compañeros de estudio. A su vez, estos niveles altos del síndrome se asociaban con las siguientes condiciones contextuales: Insuficiente apoyo logístico e inadecuadas condiciones de la infraestructura de la organización (apoyo logístico e infraestructura por parte de la organización); con una escasa información, orientación o claridad sobre el trabajo académico, lo cual genera confusión y tensión en su realización (dinámica negativa del trabajo académico); con relaciones distantes y de poco apoyo de los compañeros de estudio (relaciones con los compañeros y docentes); con la percepción de que los procesos, ya sea del grupo, de la asignatura y/o del programa, colocan al estudiante continuamente en la condición de demostrar que es capaz de realizar adecuadamente su trabajo académico (desafío en el trabajo académico); con exigencias académicas excesivas que sobrepasan las realmente posibles de realizar, y/o con la realización de tareas que no son siempre agradables (exigencias

del trabajo académico), así como también, con la no obtención de apoyo y ayuda de parte de las redes sociales significativas del estudiante, y/o cuando este no percibe la aprobación y estímulo por parte de la familia para realizar los estudios (apoyo social y relaciones con los amigos y familiares).

Los anteriores resultados son consistentes con investigaciones realizadas por Aldrete, *et al.* (2012) y Martínez y Salanova (2003), que señalan que la exposición a factores de riesgo u obstáculos psicosociales del contexto laboral o educativo son fuente de estrés. Concretamente, la presencia recurrente de variables como la carga excesiva de trabajo, la ambigüedad y conflicto de rol, las dinámicas negativas del trabajo, las malas relaciones en el trabajo, la falta de apoyo social, pueden dar lugar a la aparición de procesos crónicos de estrés que pueden desembocar en *burnout*, tanto en trabajadores como en estudiantes. Por otra parte, los hallazgos del presente estudio confirman la tendencia de los resultados de investigaciones realizadas en el contexto laboral, que señalan que los factores ambientales tienen más peso que los factores demográficos en relación con el *burnout* (Carlotto, & Gonçalves, 2008; Maslach, *et al.*, 2001).

Por el contrario, en relación con el polo positivo del factor, y específicamente en cuanto a los niveles altos de *engagement* detectado entre los estudiantes del estudio, se relacionaron prácticamente con niveles opuestos de las características del contexto universitario y socio-familiar que caracterizaron al polo del *burnout*. Las modalidades de las variables que predominaron fueron manifestaban estar En desacuerdo o Totalmente en desacuerdo, en cuanto a que los estudiantes experimentaran conflicto y ambigüedad en su rol de estudiante; o que consideraran que no contarán con un adecuado apoyo logístico y de infraestructura por parte de la universidad, o que existiera una dinámica negativa para la

realización del trabajo académico, o que las asignaturas cursadas y los compañeros de estudio le exigieran al estudiante tener que demostrar continuamente que es competente. También se relacionó con el polo del *engagement*, la percepción de disponer de apoyo social y relaciones adecuadas con los amigos y familiares. Estos resultados son consistentes con los encontrados por Salanova *et al.* (2005), quienes señalan que los factores del contexto organizacional considerados facilitadores o protectores, se relacionaron positivamente con el *engagement*, el compromiso y la autoeficacia académica.

En síntesis, los hallazgos del presente estudio respecto de las variables contextuales (del contexto organizacional universitario y del socio-familiar), sugieren considerarlas, por una parte, como factores de riesgo (cuando se presentan en las modalidades o niveles reportados) para el caso del *burnout* académico, y por otra, como factores protectores contra este síndrome y, quizás, como facilitadores del *engagement* académico (cuando se presentan en las modalidades o niveles señalados para él), al menos, entre estudiantes universitarios del campo de la salud.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, R., Fariña, F., Novo, M., & Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Revista Aula Abierta*, 40(2), 3-10.
- Aldrete G., Vázquez, L., Aranda, C., Contreras M., Viera, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de *burnout* en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(1), 19-26.
- Barbosa, L., Muñoz, M., Rueda, P., & Suárez, K. (2009). Síndrome de *burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 21-30.

- Barraza, A., Malo, D., & Rodríguez, M. (2012). Síndrome de *burnout* en estudiantes de dos facultades de Medicina. Un estudio comparativo entre una institución colombiana y una mexicana. *Revista Congreso Universidad*, 1(2), 1-12.
- Bresó, E. (2008). *Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy* [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Jaume I de Castellón, Castellón: España.
- Bresó, E., Caballero, C., & González, O. (2015). *Burnout* en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 425-441.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2006). *Burnout, engagement* y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del *burnout* y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caballero, C., González, O., & Palacio, J. (2015). Relación del *burnout* y el *engagement* con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Salud Uninorte*, 31(1), 59-69.
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El *burnout* académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Caballero, C. (2012). *El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la Salud de la ciudad de Barranquilla* [Disertación doctoral no publicada]. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Carlotto, M., & Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de *burnout* em estudantes universitários. *Pensamento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Carlotto, M., Câmara, S., & Borges, A. (2005). Preditores del síndrome de *burnout* en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas*, 1(2), 195-205.

- Drybye, L., Thomas, M., Huntington, J., Lawson, K., Novotny, P., Sloan, J. & Shanafelt, T. (2006). Personal life events and medical student burnout: a multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384.
- Freuderberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Gil-Monte, P. R. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una perspectiva histórica. En Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez B. (Comps.). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Gonzalez, V., Schaufeli, W., Roma, V., Bakker, A. & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165.
- Guido, L., Goulart, C., Silva, R., Dias, L., & Ferreira, E. (2012). Estrés y *burnout* entre residentes multiprofesionales. *Revista Latino-Americana de Enfermería*, 20(6), 1064-1071.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2004). *Análisis multivariante* (Vol. 5). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo*. Influencias culturales e implicaciones para la educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: Colombia.
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1-15.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 3(3b), 61-384.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, (2), 99-113.

- Preciado-Serrano, M., & Vázquez-Goñi, J. M. (2010). Perfil de estrés y síndrome de *burnout* en estudiantes mexicanos de Odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(1), 11-19.
- Ried, L., Motycka, C., Mobley, C., & Meldrum, M. (2006). Comparing burnout of student pharmacists at the founding campus with student pharmacists at a distance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(5), 114-126.
- Ríos, M. I., Carrillo, C., & Sabuco, E. (2012). Resiliencia y síndrome de *burnout* en estudiantes de Enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 88-95.
- Santes, M., Meléndez, S., Martínez, N., Ramos, I., Preciado, M., & Pando, M. (2009). La salud mental y predisposición a síndrome de *burnout* en estudiantes de Enfermería. *Revista Chilena de Salud Pública*, 13(1), 23-29.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de *burnout* y del *engagement*. *Revista Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. (2005). *Burnout* en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 15-35.
- Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging

- psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner. & D.P. Skarlicki (Eds.), *Research in Social Issues in Management (Volume 5): Managing social and ethical issues in organizations* (135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.