

Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas



CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Licenciatura

“La presencia de factores promotores de burnout y engagement en estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza”

Autora: Rivero, Florencia Micaela.

Directora: Dra. Garzuzi, Viviana.

Mendoza, 2021

AGRADECIMIENTOS

*A mi papá y a mi mamá, por su apoyo incondicional durante todos estos años, sin ellos
no estaría donde estoy,*

A mis tíos y abuelos, quienes siempre me acompañan

*A mis amigas, especialmente a Florencia, mi mejor amiga que me ha acompañado y
alentado en este proceso,*

*A mis compañeras y amigas de la Facultad, con quienes compartí hermosas mañanas
y tardes de estudio, mates, charlas y aliento mutuo,*

A mi directora, por la ayuda brindada,

A Dios y la Virgen, especialmente a ellos, a quienes me encomiendo día a día.

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen y palabras claves	13
Introducción	15
Desarrollo	18
I. FASE CONCEPTUAL	19
Capítulo 1: Contexto socio-cultural de los estudiantes universitarios	20
1.1 La sociedad del siglo XXI.....	20
1.2 Comportamiento y salud de los estudiantes universitarios: la influencia del estilo de vida.....	21
1.3 El desafío de vivir en una pandemia: aislamiento, distanciamiento y desconcierto.....	24
Capítulo 2: El estudiante universitario	29
2.1 Una aproximación al estudiante universitario.....	29
2.1.1 Los jóvenes: características del desarrollo más sobresalientes.....	30
2.1.2 Generación Z: neotenia, epigenética y aprendizaje.....	32
2.2 Transición y permanencia universitaria, una temática con múltiples aristas.....	33
2.3 La compleja trama motivacional.....	34
2.3.1 La importancia de las expectativas y de la autopercepción de eficacia.....	37
2.3.2 Metas y motivaciones.....	38
Capítulo 3: El Síndrome del Burnout y el Engagement en el ámbito académico	41
3.1. Una aproximación al estrés.....	41
3.1.1 Estrés académico	42

3.1.1.1 Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico de Barraza Macías.....	45
3.2 El síndrome del Burnout.....	50
3.2.1 Origen del Síndrome del Burnout.....	50
3.2.2 Modelos explicativos del síndrome del Burnout.....	53
3.2.3 Burnout en estudiantes universitarios.....	54
3.2.3.1 Variables asociadas al burnout académico.....	57
3.2.3.2 Burnout, ansiedad y depresión: delimitación de cuadros similares.....	58
3.2.3.3 Burnout, rendimiento académico y autoeficacia en los estudiantes universitarios.....	62
3.2.3.4 Relación entre el síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento.....	63
3.3 Engagement: un concepto opuesto al burnout.....	65
3.3.1 La influencia de la personalidad en el engagement y el burnout.....	67
3.3.2 Engagement académico.....	69
3.3.2.1 Modelos de engagement.....	69
3.3.2.2 La complejidad del desempeño académico.....	70
II. FASE EMPÍRICA.....	73
Capítulo 4: Marco metodológico.....	74
4.1 Tipo y nivel de investigación.....	74
4.2 Hipótesis.....	74
4.3 Diseño de investigación.....	75
4.4 Operacionalización de variables.....	75

4.5 Objetivos de la investigación.....	75
4.6 Muestra.....	76
4.7 Recolección de datos e instrumento.....	76
4.7.1 Descripción.....	81
4.7.2. Evaluación e interpretación de las respuestas.....	81
Capítulo 5: Presentación y discusión de los resultados.....	82
5.1 Presentación de los resultados.....	82
5.2 Descripción de los resultados.....	82
5.2.1 Análisis general de los datos obtenidos.....	82
5.2.1.1. Análisis general Escala UWESS-9.....	89
5.2.1.2. Análisis general Escala MBI-SS.....	92
5.2.1.3. Análisis general Inventario SISCO.....	96
5.2.2 Análisis de la muestra por grupos.....	100
5.2.2.1. Análisis de los Grupos A y B de la Escala UWESS-9.....	105
5.2.2.2. Análisis de los Grupos A y B de la Escala MBI-SS.....	109
5.3 Discusión de los resultados.....	116
Conclusión.....	123

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1: Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico.....	49
Figura 2: Edad de los participantes.....	87

Figura 3: Sedes de Mendoza en la que estudian los alumnos avanzados de Psicopedagogía de la U.C.A.....	87
Figura 4: Situación de empleo de los estudiantes avanzados de Psicopedagogía.....	88
Figura 5: Horas dedicadas al estudio.....	88
Figura 6: Porcentaje de los ítems del Factor I de la muestra total.....	90
Figura 7: Porcentaje de los ítems del Factor II de la muestra total.....	91
Figura 8: Porcentajes de la muestra total en relación a los Factores II y II.....	92
Figura 9: Ítems que constituyen la subescala Eficacia académica de la muestra total.....	93
Figura 10: Porcentaje obtenido en los ítems que constituyen la subescala Agotamiento.....	94
Figura 11: Porcentaje obtenido en los ítems que constituyen la subescala Cinismo.....	95
Figura 12: Porcentajes de la muestra total en relación las subescalas del MBI-SS.....	96
Figura 13: Porcentaje de la muestra total en la categoría Reacciones Físicas.....	97
Figura 14: Porcentaje de la muestra total en la categoría Reacciones Psicológicas.....	98
Figura 15: Porcentaje de la muestra total en la categoría Reacciones Comportamentales.....	99
Figura 16: Distribución de la muestra total en “Grupo A, estudiantes que cursan segundo y tercer año” y “Grupo B, estudiantes que cursan cuarto año y que finalizaron el cursado”.....	100

Figura 17: Edad de los participantes del Grupo A.....	101
Figura 18: Edad de los participantes del Grupo B.....	101
Figura 19: Sedes de Mendoza en la que estudian los alumnos avanzados del Grupo A.....	102
Figura 20: Sedes de Mendoza en la que estudian los alumnos avanzados del Grupo B.....	102
Figura 21: Situación de empleo de los estudiantes pertenecientes al Grupo A.....	103
Figura 22: Situación de empleo de los estudiantes pertenecientes al Grupo B.....	103
Figura 23: Horas diarias dedicadas al estudio del Grupo A.....	104
Figura 24: Horas diarias dedicadas al estudio del Grupo B.....	104
Figura 25: Ítems que constituyen el análisis del Factor I del Grupo A.....	105
Figura 26: Ítems que constituyen el análisis del Factor I del Grupo B.....	106
Figura 27: Ítems que constituyen el análisis del Factor II del Grupo A.....	107
Figura 28: Ítems que constituyen el análisis del Factor II del Grupo B.....	108
Figura 29: Porcentajes obtenidos del análisis de ambos grupos en los Factores I y II de la UWESS 9.....	109
Figura 30: Ítems que constituyen la subescala Eficacia académica del Grupo A.....	110
Figura 31: Ítems que constituyen la subescala Eficacia académica del Grupo B.....	111
Figura 32: Ítems que constituyen la subescala Agotamiento del Grupo A.....	112

Figura 33: Ítems que constituyen la subescala Agotamiento del Grupo B.....	113
Figura 34: Ítems que constituyen la subescala Cinismo del Grupo A.....	114
Figura 35: Ítems que constituyen la subescala Cinismo del Grupo B.....	115
Figura 36: Porcentajes obtenidos del análisis de las Subescalas de la MBI-SS en los Grupos A y B.....	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estresores académicos.....	46
Tabla 2. Indicadores del estrés académico.....	47
Tabla 3. Delimitaciones conceptuales del Síndrome de Burnout y los Trastornos de Ansiedad y Depresión a partir del DSM IV-RT.....	60
Tabla 4. Edad, sexo, sede de Mendoza donde estudia y estado del cursado.....	83
Tabla 5. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en el Factor I “Predisposición a estudiar”.....	89
Tabla 6. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en el Factor II “Satisfacción con los estudios”.....	90
Tabla 7. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en la subescala “Eficacia académica”.....	93
Tabla 8. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en la subescala Agotamiento.....	94
Tabla 9. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en la subescala Cinismo.....	95

Tabla 10. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra correspondiente al Grupo A en el Factor I “Predisposición a estudiar”.....	105
Tabla 11. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra correspondiente al Grupo B en el Factor I “Predisposición a estudiar”.....	106
Tabla 12. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra correspondiente al Grupo A en el Factor II “Satisfacción con los estudios”.....	107
Tabla 13. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra correspondiente al Grupo B en el Factor II “Satisfacción con los estudios”.....	108
Tabla 14. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo A en la subescala Eficacia Académica.....	110
Tabla 15. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo B en la subescala Eficacia Académica.....	111
Tabla 16. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo A en la subescala Agotamiento.....	112
Tabla 17. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo B en la subescala Agotamiento.....	112
Tabla 18. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo A en la subescala Cinismo.....	113
Tabla 19. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo B en la subescala Cinismo.....	114
ANEXO: Escala de Evaluación de factores promotores de Burnout y Engagement.....	126
Referencias bibliográficas.....	135

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES

RESUMEN

Los estudiantes de Educación Superior constantemente se enfrentan a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, se constituyen en situaciones generadoras de mayor o menor estrés; además de lo mencionado se puede combinar con las situaciones personales que cada estudiante afronta, su tipo de personalidad y el momento histórico que se está viviendo: la pandemia. Muchos de ellos logran desarrollar las competencias necesarias en su proceso formativo -engagement-, mientras que otros presentan grandes dificultades, experimentando agotamiento, sentimientos de ineficacia y despersonalización-burnout-.

El objetivo principal de la siguiente investigación es conocer qué dimensiones de Burnout y Engagement prevalecen en los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza. Además, busca identificar los factores y/o dimensiones que promueven el Síndrome de Burnout y del Engagement; indagar la frecuencia con que se presentan síntomas o reacciones físicas, comportamentales y psicológicas ante un estímulo estresor; y exponer el impacto que tienen el Burnout y Engagement en la vida de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía de la U.C.A. sede Mendoza. En cuanto al método de investigación se utiliza un enfoque cuantitativo, esencialmente descriptivo con componentes explicativos. La investigación presenta algunos componentes de alcance explicativo y su diseño es no experimental transversal exploratorio.

El instrumento elaborado y empleado es una escala que mide la frecuencia de ocurrencias de método Likert, construida a partir de tres escalas editadas a los fines de la investigación (MBI-SS, UWEWS-9 y SISCO). La muestra está formada por 61 estudiantes avanzados de la Licenciatura de Psicopedagogía de la U.C.A sede Mendoza. Los resultados establecen que los estudiantes presentan prevalentemente características asociadas al Engagement, mientras que del Síndrome de Burnout se observa únicamente un elevado nivel de agotamiento.

PALABRAS CLAVES: burnout, engagement, estudiantes universitarios, pandemia, estrés, motivación, eficacia académica.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día hablar de la presencia de estrés, desmotivación y apatía entre otros términos, en diferentes rangos de edades parece cada vez más común. A raíz de esto, dichas problemáticas se han vuelto objeto de estudio de múltiples investigaciones, dando mayor auge a términos como “burnout” y “engagement”. El interés que en la actualidad éstos despiertan ha facilitado una ampliación de su campo de estudio y más recientemente surgen las investigaciones de engagement y burnout en estudiantes universitarios; siendo este tema de suma relevancia para el campo de la Psicopedagogía en el ámbito universitario, trabajando en los diferentes niveles de prevención y promoción de factores protectores frente al estrés.

En las instituciones de educación superior se suelen generar niveles altos de estrés, donde los estudiantes se enfrentan de manera cotidiana a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, se constituyen en situaciones generadoras de mayor o menor estrés; además de lo mencionado se puede combinar con las situaciones personales que cada estudiante afronta, su tipo de personalidad y el momento histórico que se está viviendo: la pandemia por un virus denominado SARS Cov-19. Muchos de ellos logran desarrollar las competencias necesarias en su proceso formativo -engagement- que favorecen la consecución de sus objetivos académicos sin afrontar niveles elevados de estrés, mientras que otros presentan grandes dificultades, experimentando una alta carga de ansiedad y estrés, lo cual trae como consecuencia el uso de comportamientos de escape o evitación como formas de afrontamiento -burnout-.

A partir de esto, se puede definir el engagement como un estado positivo de la mente que se caracteriza por energía, implicación y eficacia, siendo un estado cognitivo-afectivo más que un estado específico y temporal, que no está focalizado sobre un objeto o una conducta específica. Como término opuesto al engagement se encuentra el burnout, definido como un estado de fatiga o frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o relación que no produce el esperado esfuerzo.

De lo anterior, el tema de la presente investigación se centra en conocer el Síndrome de Burnout y el Engagement como formas de afrontamiento ante el estrés académico y los factores que promueven la existencia de éstos en los estudiantes de 2do, 3er y 4to año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza (ésta es una institución privada y se seleccionó dicha muestra para

delimitar el universo). Para dar respuesta a lo anteriormente planteado, se propusieron las siguientes preguntas ¿Qué son el Síndrome de Burnout y el Engagement y cuáles son sus dimensiones? ¿Cuáles son los factores que propician la aparición de éstos? ¿Cuál es la tendencia predominante en los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UCA sede Mendoza, atendiendo la situación histórica que se atraviesa?

Las hipótesis centrales de este trabajo de investigación postulan que:

- La mayoría de los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza, atravesados por la situación excepcional de una pandemia a raíz del COVID 19, presentan prevalentemente factores relacionados con el Síndrome de Burnout, lo que se vería reflejado en estados de ansiedad constante, desganado, agotamiento, cinismo, disminución de hábitos saludables, sentimiento de ineficacia, etc.
- Una minoría de los estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza, atravesados por la situación excepcional de una pandemia a raíz del COVID 19, presentaría factores asociados al Engagement ante estímulos académicos estresantes.

Los objetivos de esta investigación son:

Objetivo general

- Conocer qué dimensiones de Burnout y Engagement prevalecen en estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza.

Objetivos específicos:

- Identificar los factores y/o dimensiones que promueven el Síndrome de Burnout y del Engagement.
- Indagar la frecuencia con que se presentan síntomas o reacciones físicas, comportamentales y psicológicas ante un estímulo estresor en los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la U.C.A. sede Mendoza.

- Exponer el impacto que tienen el Burnout y Engagement en la vida de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía de la U.C.A. sede Mendoza, para que se promuevan en la Universidad intervenciones integrales con el fin de prevenir el desarrollo del Síndrome de Burnout y que se inciten factores y/o prácticas relacionadas al Engagement.

Por lo tanto, la investigación que se presenta a continuación tiene como objetivo principal investigar la presencia de factores presentes asociados al engagement y al burnout de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza. Dicha investigación se basó en la elaboración y utilización de una escala estilo Likert, con el que se evaluó a 61 estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la U.C.A. sede Mendoza.

El trabajo de investigación presente está formado dos grandes apartados, la fase teórica y la fase empírica.

La estructura del primer apartado incluye la Introducción y el Marco teórico. Éste está compuesto por tres capítulos:

- el primer capítulo desarrolla el contexto socio-cultural en el que se encuentran inmersos los estudiantes universitarios (estilos de vida, pandemia);
- el segundo capítulo ahonda en el estudiante universitario, generación Z, la trama motivacional y la transición y permanente en la Educación Superior;
- el tercer capítulo analiza las principales variables de la investigación, el burnout y el engagement, analizando el origen, las variables asociadas a cada uno, las características y la influencia a nivel académico.

En el segundo apartado se encuentra la fase empírica, en donde se realiza una descripción de la investigación, área de estudio, objetivos, hipótesis, población objetivo, universo, muestra e instrumentos utilizados. Finalmente se da cuenta de los resultados obtenidos y luego se desarrolla una discusión de los mismos al igual que las conclusiones finales.

DESARROLLO

FASE CONCEPTUAL

Capítulo I: Contexto socio cultural de los estudiantes universitarios.

Así como el ingreso a la educación superior abre grandes oportunidades, es también una etapa de desafíos constantes y significativos para la vida de los jóvenes/adultos. Es un periodo particular, que coincide con el inicio de la mayor parte de los trastornos mentales, que se conjuga, a su vez, con las “sociedades del rendimiento”, donde la competencia es la principal premisa – tanto con uno mismo como con los demás- y con la complejidad del mundo a la que se enfrentan las personas (constantes cambios). Por lo tanto, para comprender la realidad a la que se enfrentan los universitarios es necesario analizar el contexto cambiante que se ha producido en las generaciones.

1.1. La sociedad del siglo XXI.

Hace algunos años ya, Rojas (2012) hablaba de un hombre al que definía como “el hombre ligh”, con determinadas características; pero lo cierto es que éstas están tan vigentes como hace más de 10 años cuando el autor las proponía, y son cada vez más visibles en personas de diferentes grupos etarios.

El hombre posmoderno se encuentra relativamente bien informado, pero con escasa educación humana, muy entregado al pragmatismo y a su vez, a bastantes tópicos. Sus intereses son muy amplios, superficiales, pero no logra realizar una síntesis de lo que percibe, de ser crítico, y por lo tanto se ha ido convirtiendo en un sujeto trivial, ligero, frívolo, que lo acepta todo y carece de criterios sólidos en su conducta. Todo se torna en etéreo, leve, volátil, banal, permisivo, ya que ha visto tantos cambios, tan rápidos y en poco tiempo que empieza a no saber a qué atenerse o asume la idea de que “todo vale”, “las cosas son así”; y es justamente así se encuentran personas expertas en su trabajo, en sus temas de incumbencias, pero que fuera de ese contexto están a la deriva, sin ideas claras, atrapadas en un mundo lleno de información que lo distrae, cambiante y que poco a poco lo convierte en un hombre superficial, indiferente, permisivo, en donde prima un gran vacío moral.

Durante los últimos veinte años, los avances técnicos y científicos han traído grandes logros, pero frente a todo ello han surgido ciertos aspectos de la realidad que muestran “la otra cara de la moneda”: el materialismo, el hedonismo, la permisividad,

la revolución sin finalidad ni programa, el relativismo y el consumismo. Rojas (2012) los define de la siguiente manera:

- materialismo: hace que un individuo tenga cierto reconocimiento social por el único hecho de ganar mucho dinero;
- hedonismo: pasarlo bien a costa de lo que sea es el nuevo código de comportamiento, lo que apunta hacia la muerte de los ideales, el vacío de sentido y la búsqueda de una serie de sensaciones cada vez más nuevas y excitantes;
- permisividad: arrasa los mejores propósitos e ideales;
- revolución sin finalidad y sin programa: la ética permisiva sustituye a la moral, lo cual engendra un desconcierto generalizado;
- relativismo: todo es relativo, con lo que se cae en la absolutización de lo relativo; brotando así unas reglas presididas por la subjetividad;
- consumismo: representa la fórmula postmoderna de la libertad.

Así, las grandes transformaciones sufridas por la sociedad en los últimos años son, al principio, contempladas con sorpresa, luego con una progresiva indiferencia o, en otros casos, como la necesidad de aceptar lo inevitable. La nueva epidemia de crisis y rupturas conyugales, el drama de las drogas, la marginación de tantos jóvenes, el paro laboral y otros hechos de la vida cotidiana se admiten sin más, como algo que está ahí y contra lo que no se puede hacer nada. De los entresijos de esta realidad sociocultural va surgiendo el nuevo hombre light, producto de su tiempo.

1.2 Comportamiento y salud de los estudiantes universitarios: la influencia del estilo de vida.

Lema Soto, Salazar Torres, Varela Arévalo, Tamayo Cardona, Rubio Sarria y Botero Polando (2010) definieron como estilo de vida a los comportamiento habituales y cotidianos que caracterizan el modo de vida de un individuo y suelen ser persistentes en el tiempo. El estilo de vida se puede abarcar diferentes ámbitos, pero cuando se estudia éste en relación al ámbito de la salud, se pueden entender los estilos de vida como conductas que tienen un gran impacto según la presencia o ausencia de factores de riesgo o de protección en el individuo. Por otra parte, es importante tener en cuenta, que, al hablar de estilos de vida se encuentran involucradas las creencias, las expectativas, los motivos, los valores y las emociones, es decir, conductas observables.

Entre los estilos de vida de la población joven y las problemáticas sociales presentes hay un vínculo estrecho, el cual que se ve reflejado en la salud de éstos. Suelen observarse con cierta frecuencia: embarazos precoces, abortos, contagio de enfermedades de transmisión sexual, incapacidades, lesiones y muertes por accedentes de tránsito, consumo problemático de diferentes tipos de drogas, trastornos de la conducta alimentaria y sedentarismo, entre otros. Todos estos factores asociados a los estilos de vida pocos saludables traen aparejado, a largo plazo, un aumento en la prevalencia de enfermedades crónicas.

Lema Soto et al. (2010) describen las principales dimensiones que se tienen en cuenta de los estilos de vida, las cuales se relacionan de forma directa con la salud de los jóvenes:

- **Actividad física:** la definen como los movimientos o actividades que requieren un mayor consumo de energía que del que se requiere en un estado de reposo corporal. La realización de esta actividad no solo trae beneficios a nivel físico, como la disminución del riesgo de enfermedades coronarias y prevención de enfermedades crónicas, sino que también a nivel psicológico trae beneficios aparejados, tales como la regulación emocional, reducción de ansiedad, tensión y depresión, y el aumento de la sensación de bienestar.
- **Tiempo de ocio:** hace referencia al tiempo en el que las personas realizan actividades orientadas a satisfacer sus gustos e intereses, al placer, al descanso, al desarrollo y a la integración social. El tiempo de ocio ha sido reconocido recientemente como un factor importante para evitar que los jóvenes se impliquen en problemas como la delincuencia o el consumo de drogas.
- **Autocuidado y cuidado médico:** son aquellos comportamientos voluntarios que realiza una persona en pro de su salud e implican un mayor nivel de responsabilidad personal. Algunos ejemplos para el cuidado de la salud son la higiene, la realización de exámenes médicos periódicamente y la toma de los medicamentos prescritos, entre otros, para evitar así la aparición de lesiones, síntomas, señales de enfermedad o que se facilite una pronta recuperación en caso de alguna afección que surja.
- **Alimentación:** al hablar de alimentación se tiene en cuenta el tipo y la cantidad de alimentos y los horarios y espacios en los que se consumen, es decir, se hace referencia a los hábitos alimenticios. Si éstos son inadecuados

(por la influencia de los valores culturales que destacan los estereotipos de lo bello, lo atractivo, etc.) pueden llevar al desarrollo de trastornos alimenticios y alteraciones endocrinas y metabólicas.

- Consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales: el consumo de éstos trae aparejadas alteraciones en el sistema nervioso central, en el comportamiento y a nivel cardiovascular, produciendo consecuencias negativas en la salud, como así también problemas académicos y/o laborales, accidentes de tránsito, violencia, contagio de enfermedades infecciosas, embarazos no deseados, suicidios y problemas de salud mental.

- Sueño: una alimentación saludable, el realizar actividad física, el manejo apropiado del estrés y ciertos factores ambientales adecuados propician un patrón estable y conveniente de sueño; el cual es muy importante ya que contribuye al estado de salud, permitiendo al organismo recuperar la energía vital. Por otra parte, la falta de sueño en los jóvenes universitarios puede traer aparejada la falta de concentración, un estado anímico muy fluctuante, un tiempo lento de reacción y un rendimiento físico e intelectual deficiente, no acorde a las potencialidades de los estudiantes.

- Sexualidad: se entiende como aquellas prácticas orientadas a dar y recibir placer involucrando el propio cuerpo y el de los demás. Esto representa un riesgo para la salud cuando no se utilizan los métodos anticonceptivos o de protección contra las enfermedades de transmisión sexual. Las causas se encuentran en el grado de información sobre los riesgos, los prejuicios, las ideas erróneas, el tipo de educación sexual, los modelos de crianza, la comunicación familiar, la percepción de invulnerabilidad y la poca preocupación por su salud, entre otros.

- Relaciones interpersonales: es el intercambio entre las personas, como fuente de apoyo social. Son importantes tanto para el desarrollo social como para el logro de objetivos profesionales. Esta dimensión del estilo de vida favorece el desarrollo de la persona y la solución de problemas.

- Afrontamiento: son aquellas estrategias utilizadas por la persona para responder a demandas internas o del contexto. Estas prácticas se entienden como parte de un proceso psicológico que implica esfuerzos (según la demanda) a nivel cognitivo y conductual y que se acompaña de diferentes tipos de emociones, las cuales suelen ser negativas al comienzo, pero luego de un proceso de adaptación las personas logran mejorar las respuestas corporales,

disminuir las reacciones emocionales negativas y aumentar las emociones positivas.

- Estado emocional percibido: es la capacidad personal para identificar las condiciones somáticas o fisiológicas y las sensaciones asociadas a las emociones (ira, hostilidad, culpa, vergüenza, dolor, tristeza, alegría, esperanza, amor, etc.) que se producen en respuesta a una situación concreta (condicionada por la presencia de estímulos externo, por el procesamiento de estímulos simbólicos o por la activación de memorias afectivas/emocionales). El estado emocional es uno de los elementos más importantes en el afrontamiento de situaciones difíciles y puede tener consecuencias directas en la salud. Por ejemplo, un nivel elevado de estrés afecta al sistema inmunológico y puede llevar a asumir comportamientos de riesgo para la salud como fumar, beber de manera excesiva, alcohol, consumir drogas o alterar los hábitos alimenticios.
- Satisfacción sobre el estilo de vida: la valoración que realice una persona sobre diferentes dimensiones de su vida puede variar, encontrándose satisfechas con unas y no con otras. Estas valoraciones se encuentran sujetas a componentes cognitivos y emocionales, correspondiendo a un juicio basado en criterios personales, expectativas, aspiraciones, objetivos conseguidos por el sujeto y calidad de vida percibida. Por otra parte, también influyen en las valoraciones las variables sociales y culturales.

Como se mencionó anteriormente, las diferentes dimensiones de los estilos de vida, relacionadas con el ámbito de la salud, son factores importantes que influyen de manera directa e indirecta en el afrontamiento de las diversas situaciones que se le presentan al universitario a lo largo de los años. Cuando el afrontamiento no es el adecuado se da mayor espacio a la aparición del estrés, el cual trae múltiples consecuencias negativas tanto a nivel físico como psicológico, manifestándose de forma muy diversa en su forma como en su severidad. Todo lo mencionado anteriormente se pone en jaque por la situación que atraviesa el mundo: la pandemia.

1.3. El desafío de vivir una pandemia: aislamiento, distanciamiento y desconcierto.

La sociedad actual se encuentra transitando una serie de cambios vertiginosos a nivel económico, político, social, cultural y ambiental producto de una cepa viral

denominada SARS- CoV-2 (COVID 19), que en Marzo de 2020, fue declarada “pandemia” por la Organización Mundial de la Salud. A partir de esto, en un esfuerzo por detener la propagación del virus, los gobiernos de varios países, siguiendo las recomendaciones de la OMS, ordenaron el aislamiento social, preventivo y obligatorio como medida de contención y mitigación de la velocidad de propagación de la infección y evitar el colapso de los sistemas sanitarios (Caballero Domínguez y Campo Arias, 2020). Otras medidas fueron el uso obligatorio de tapabocas, distanciamiento social, cancelación de todo tipo de eventos, severas restricciones de viajes, limitaciones de varias actividades laborales y cierre de establecimientos educativos. Aunque estas medidas han demostrado cierta contención en la propagación del virus, con el tiempo han surgido efectos negativos en la salud, tanto a nivel físico como mental producto de los estilos de vida poco saludables adoptados por muchas personas ante esta situación (disminución de la actividad física, aumento del uso de pantallas, cambios en la alimentación y consumo de alcohol, entre otros).

Picco, González Dávila, Wolff, Gómez y Wolff (2020) en una investigación llevada a cabo en la Provincia de Mendoza, afirmaban que los beneficios potenciales de la cuarentena deberían ser cuidadosamente sopesados contra los posibles costos psicológicos en la población, pudiendo ser algunos más leves y otros más graves, ya que se observó que a mayor duración de la cuarentena peores son las consecuencias: ansiedad, tristeza, desórdenes emocionales, depresión, irritabilidad e insomnio, entre otros. Algunos factores causantes fueron y son: el miedo al contagio propio o de un familiar, la pérdida de la rutina, la falta de información confiable, la sobre información, la desinformación circulante (que genera desconcierto) y la situación económica, debido a la imposibilidad de trabajar o la reducción de ingresos.

Ahondando en algunos de los factores mencionados, la economía ha sido un asunto de preocupación colectiva ya que, el desempleo, la reducción de salarios, los escasos ingresos de los trabajadores autónomos (se ven muy limitadas las actividades en horarios, tipos de actividades permitidas, demanda de los servicios/productos) y la conciencia de que la economía tardará en restaurarse ha puesto en jaque a muchas personas, jugando un papel crítico las reacciones psicológicas.

Valero Cedeño, Vélez Cuenca, Duran Mojica y Torres Portillo (2020) señalan que las diferentes reacciones psicológicas comparten entre sí la función de preservar la vida y movilizarnos ante una situación amenazante. El miedo y la ansiedad ayudan al sujeto

a enfocarse hacia las posibles fuentes de peligro o daño. La incertidumbre de no saber cómo evolucionarán las cosas, cuánto tiempo durarán las restricciones o tendrán que convivir con ciertos recaudos, los impulsa a especular con posibles escenarios como forma de control. Por otro lado, la preocupación como proceso cognitivo y conductual, tiene la función de prestar atención a las posibles consecuencias negativas o anticipar y preparar a las personas frente a tentativas situaciones.

Las emociones displacenteras, causadas a raíz de la pandemia, cumplen una función primaria adaptativa, sin embargo, cuando se sobrepasa los umbrales de intensidad y frecuencia, cuando no responden a un motivo real u objetivo o se sobredimensiona el peligro, pueden dar lugar al incremento de la sensación de indefensión o bloqueo. Por esto, es muy importante en épocas de gran estrés e incertidumbre las estrategias que adopten las personas en pro del mantenimiento del bienestar y fortaleza interna.

En la investigación llevada a cabo por Valero Cedeño et al. (2020) se hace especial hincapié en dos tipos de estrategias para prevenir o mitigar los síntomas perjudiciales para la salud física y mental: la conexión social y la actividad física. Esto es todo un reto en medio de restricciones y otras medidas tomadas por el gobierno, por lo que es necesario generar intencionalmente otras maneras para reducir el aislamiento (como por ejemplo, a través de reuniones virtuales, llamadas telefónicas, contacto permanente a través de diferentes apps) o apoyarse en hábitos saludables (actividad física, meditación o en las creencias religiosas, entre otras) que ayudarán a mantener una actitud positiva, resolver mejor los problemas y facilitar y propiciar emociones agradables. Todas estas acciones incrementan la sensación de pertenencia y acompañamiento, aunque, de hecho, es normal y saludable tener miedos.

Es importante considerar que hay ciertos factores que producirán mayor miedo, como el nivel de tolerancia a lo incierto, la propensión a las preocupaciones, la ansiedad por la salud, una mayor exposición a los medios, el apoyo social de familiares y amigos, la situación financiera, los antecedentes de salud y la comunidad en la que se vive, entre otros muchos factores. Por todo lo mencionado, es muy importante conocer y aplicar estrategias de afrontamiento, tanto para el autocuidado como para disminuir los efectos negativos en la salud mental y física.

En el informe “COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después”, elaborado por Pedró, Quinteiro, Ramos y Maneiro (2020), se parte de la premisa que nadie estaba preparado para una disrupción a semejante escala y sin

precedentes. El cierre de establecimientos educativos obligó al despliegue de búsquedas e implementaciones de diferentes soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica de los estudiantes.

En el caso de la educación superior, el cambio abrupto a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje trajo múltiples obstáculos. El peligro primordial fue y es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumentando la marginación de los estudiantes más desfavorecidos, ya sea por cuestiones financieras, de acceso a la tecnología, de dificultades en el aprendizaje o situaciones personales que estén atravesando relacionadas con la pandemia. Pedró et al. (2020), citando una encuesta de la UNESCO, expresan que, a escala global, las principales preocupaciones de los estudiantes universitarios han sido el aislamiento social, las cuestiones financieras, la conectividad a internet y la ansiedad causada por la pandemia. Sin embargo, en Iberoamérica, se hace la distinción de preocupaciones, siendo prioritarias: la conectividad, las cuestiones financieras y las dificultades para crear hábitos de estudio en el hogar, lo cual se podría deber a la falta de enseñanza de autoregulación de los aprendizajes desde el nivel medio.

En lo que respecta a las brechas en el mundo digital, se distinguen tres: brechas de acceso (que se refieren a cuando no se tiene acceso a la tecnología, a los ordenadores, a dispositivos móviles de altas prestaciones y a la conexión a internet - falta de recursos económicos para acceder a este servicio o zonas con problemas de despliegue de las redes-), brechas de uso (hay conectividad en el hogar pero menos dispositivos que personas que conviven, por lo que se ven obligados a organizarse y repartir su uso), y por último, brechas competenciales (se refiere a las carencias en las competencias digitales que tienen las personas y es complementaria a las anteriores).

En lo referente a la conectividad, Pedro et al. (2020), sostienen que en América Latina el porcentaje de conectividad es bajo en relación a el resto de los continentes alcanzando solo un 47%, es decir que, solo uno de cada dos hogares está conectado, existiendo, además, una enorme brecha digital entre los países del continente americano. Por otra parte, las tasas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona. Estas desigualdades relacionadas a la conectividad en función de los estratos sociales, la ubicación geográfica o los sectores de actividad pusieron y ponen actualmente en peligro la continuidad de los

estudiantes en la educación superior, al margen de la dificultad para anticipar los múltiples efectos diferenciales que se dejan sentir en distintos perfiles de estudiantes.

Millones de docentes y estudiantes debieron reaprender una nueva manera de acceder al conocimiento y de interactuar, siendo una enorme oportunidad para los docentes de repensar la forma en que se concibe y ejerce el proceso de enseñanza, para reflexionar sobre dónde y cómo se enseña y mejorar estas dimensiones de la práctica cuando se retome la presencialidad (De Vicenzi, 2020). Si bien es cierto que la educación mediada por tecnologías lleva varias décadas en la educación formal, también lo es la resistencia evidenciada en algunos docentes y alumnos. Es importante destacar que los estudiantes de carreras de pregrado tienden a ser más conservadores de lo que podría pensarse o estar menos preparados para cambiar de modalidad de enseñanza; en cambio, el comportamiento de los estudiantes de posgrado parece ser más abierto a metodologías alternativas que implican mayor participación e interacción entre sus pares y docentes a través de la tecnología. Esta reticencia se podría deber a que los contenidos que se ofrecen nunca fueron diseñados en el marco de un curso de educación superior a distancia sin mayor preparación previa; en segundo lugar, las expectativas son diferentes cuando se opta por una educación presencial ya que implica otros elementos y experiencias sociales; en tercer lugar, los estilos de aprendizaje de los jóvenes (que se desarrollarán más adelante); y por último, la educación a distancia requiere de mayor disciplina y compromiso por parte del estudiante.

En conclusión, la necesidad de transformar la educación se hace inminente a partir de las cuestiones surgidas a raíz de la pandemia, atendiendo a las nuevas formas de aprendizaje, las múltiples posibilidades que brinda la tecnología y tratando de superar las desigualdades puestas en evidencia a la hora de tener acceso a la educación por medios tecnológicos.

Capítulo 2: El estudiante universitario

2.1 Una aproximación al estudiante universitario

A partir de la revisión realizada anteriormente sobre algunas características generales de la sociedad del siglo XXI y del momento histórico que se está viviendo a raíz de la pandemia, se podrá ahondar en una de las principales variables del presente estudio: los estudiantes universitarios.

En el intento de buscar describir las características de este grupo, un investigador se encuentra ante la encrucijada de que es muy difícil caracterizar a los estudiantes universitarios de manera inequívoca, ya que, siguiendo a Garzuzi y Bollati (2016) los sujetos que ingresan al nivel superior pueden estar transcurriendo distintos momentos y/o etapas del ciclo vital, porque los fenómenos de educación permanente, la reconversión laboral, la especialización y la mayor expectativa de vida reclaman nuevas inserciones educativas y sociales.

Algunos investigadores coinciden en que a pesar de la diversidad de grupos etarios que ingresan a la educación superior, la población más numerosa que ingresa es la de los adolescentes en etapa tardía: los jóvenes (Coronado y Gómez Boulin, 2015; Garzuzi y Bollati, 2016).

Sostiene Coronado y Gómez Boulin (2015) que hay que ser prudentes cuando se habla de “juventud”, ya que es una categoría compleja. Las clasificaciones explícitas como las edades de vida, los momentos de mayoría de edad o las transformaciones corporales (desde la óptica biologicista) solo tienen un valor indicativo, insuficiente para poder definir y entender “los contextos de una historia social y cultural de la juventud”. Juventud se puede entender como una construcción histórica y social, una categoría heterogénea, en donde diversas situaciones sociales y culturales, históricamente construidas, intervienen en la manera de ser joven, en los modelos que regulan y legitiman esta condición de ser joven.

Considerando el complejo y heterogéneo panorama que envuelve a la juventud, se puede sostener que la juventud oscila entre los 18 y 25 años aproximadamente (la tendencia a caracterizar esta etapa en una franja de edades se considera cada vez menos). Algunas características esperadas son: estar más lograda su identidad (se trataría de una identidad propia de “joven para siempre”, con las ventajas de ser adulto con libertad y autonomía para decidir por sí mismo, sobre “sus asuntos”, pero sin las

obligaciones, compromisos y responsabilidades adultas), más madura su personalidad y tenencia de responsabilidades más serias como estudiar y/o trabajar mientras va cristalizando su proyecto de vida. Es importante destacar que en la etapa universitaria se generan amplios espacios de búsqueda de identidad, no solo personal, sino también vocacional y profesional, en la cual estos individuos buscan estabilizar rápidamente dichas “identidades”.

Por otra parte, los jóvenes transcurren esta etapa generalmente en su familia de origen (por lo que no son totalmente independientes económicamente), gozando de una “moratoria psicosocial” (Erikson, en Garzuzi y Bollati, 2016), periodo en el que buscan su lugar en la sociedad, disculpando compromisos que no se aceptan en otras edades, donde se redefinen valores, márgenes de ocio, entre otros. Este periodo de moratoria psicosocial se extiende cada vez más a causa de diferentes factores como la capacitación educacional más prolongada, el mercado laboral incierto (no hay garantías de una rápida inserción laboral) y la cultura posmoderna, que invita a vivir una prolongación de la adolescencia.

Gómez (2019) afirma que después de la adolescencia las personas alcanzan los niveles de maduración biológica más altos y los procesos psicológicos ya no dependen tanto de ella como de la historia particular del sujeto y de la asimilación de sus experiencias. Además, añade que los cambios psicológicos específicos que se producen en la edad adulta se deben sobre todo a las nuevas tareas del desarrollo que los sujetos se ven obligados a afrontar.

2.1.1. Los jóvenes: características del desarrollo más sobresalientes.

Siguiendo a Gómez (2019), a modo de síntesis de lo desarrollado hasta el momento, hay una serie de aspectos observables en los jóvenes, que dependen -en mayor o menor medida- de la cultura y del desarrollo evolutivo: aspectos físicos, aspectos intelectuales y aspectos sociales y de la personalidad.

A nivel físico, los jóvenes se encuentran en una etapa de máxima vitalidad, energía y resistencia. Poseen una gran plenitud física y en general presentan mejor salud que en otras edades, por lo que la mortalidad de este grupo de personas es mucho menor que en otros grupos etarios.

Otra característica específica es a nivel intelectual. La inteligencia sigue desarrollándose hasta los 18 años, para luego mantenerse durante la juventud y adultez, y comenzar a declinar lentamente con los años. Durante la juventud se da un buen rendimiento en lo que respecta a la velocidad de procesamiento, en la memoria, en la atención, en las abstracciones, entre otros.

A nivel social y de la personalidad, la juventud se caracteriza por ser una etapa de afianzamiento de las adquisiciones logradas en edades anteriores, cuyo objetivo es que el joven pueda autodeterminarse en los diferentes ámbitos de su vida (Gómez, 2019). Algunos autores sostienen que es de vital importancia la concepción del mundo adquirida en esta etapa para enfrentarse a él según sus exigencias, permitiéndole a los jóvenes estructurar planes, objetivos, metas y estrategias para la consecución de su proyecto de vida. A su vez, este proyecto de vida, está muy arraigado a la elección de la futura profesión o al desempeño en una determinada actividad laboral (según la jerarquía motivacional).

En relación a lo anteriormente mencionado, el joven es independiente, capaz de integrar su imagen corporal con su identidad o personalidad. Define metas y planes específicos, viables y reales en consonancia con su sistema de valores, su postura frente al hombre y al mundo y sus aspiraciones.

2.1.2. Generación Z: neotenia, epigenética y aprendizaje

Siguiendo a Contreras Gómez (2016), la neotenia y la epigenética, como mecanismos evolutivos, han tenido un rol decisivo en el proceso de adaptación rápida de los seres humanos ante tantos cambios circundantes. Ahora bien, ¿cómo es definida la neotenia? el autor define este término como la retención de rasgos juveniles durante la edad adulta de un individuo, siendo un mecanismo muy parsimonioso a través del cual la naturaleza logra cambios macroevolutivos por medio de la modificación de los mecanismos genéticos que presiden el timing y el ritmo de desarrollo ontogenético. Claro está, que, entender las causas y consecuencias de la senda evolutiva marcada por la neotenia no significa que el timing evolutivo de las futuras generaciones sea el mismo a que el de las actuales, ya que, los factores epigenéticos (factores que pueden afectar la genética, modificando la forma en que ésta se expresa) influyen en las modificaciones fenotípicas y etológicas. Es decir que, si se considera que los factores sociales han sido y son decisivos en la formación de la identidad humana, es plausible considerar que el Homo sapiens todavía está en proceso de evolución neoténica con

lo que eso implica: infancias más prolongadas, rasgos infantiles (cráneo redondeado) y aumento de los trastornos de aprendizaje.

Estos cambios mencionados influyen en la forma de plantear y ejercer la enseñanza, ya que el foco siempre ha estado puesto en las materias cognitivo-lingüísticas, provocando un profundo desapego con el cuerpo. El ámbito universitario no ha sido la excepción en esto, caracterizándose por una especial atención a lo cognitivo, siendo sumamente necesario por un lado, dirigir también la mirada hacia las habilidades somáticas y emocionales (favorecen la creatividad, la gestión emocional, la interacción social, la autoconciencia y el aprendizaje autónomo) para una enseñanza integral, y por el otro, aproximarse al perfil de los estilos de vida y de aprendizaje de la población universitaria actual, la mayoría jóvenes, de los denominados “Generación Z”.

Se denomina Generación Z a los nacidos entre 1995 y 2005, aunque hay clasificaciones que señalan que esta generación inicia en 1992, en 1994 o en 1999. Más allá de las etiquetas, lo que interesa es comprender cómo es esta nueva generación universitaria, que también recibe otros nombres como “postmillennials”, “iGen”, “NetGe” y “Sreeners”, entre otros (Contreras Gómez, 2016). Escasas son las investigaciones sobre la neotenia, pero las realizadas sugieren que existen diferencias fisiológicas entre los cerebros que nacieron con la revolución digital con los cerebros de generaciones anteriores. Otra diferencia es sobre la forma en que piensan, sienten y actúan. Esto también se podría explicar por la exposición a los estímulos digitales que ha recableado el cerebro de las nuevas generaciones y lo ha preparado para aprender mediante imágenes visuales, para filtrar con rapidez todo tipo de información y para realizar varias actividades a la vez (específicamente en el entorno virtual).

La interacción continua con la tecnología digital ha permitido desarrollar un pensamiento no lineal y un procesamiento de información multicanal, caracterizado por reacciones rápidas y el multitasking. Este último tiene un gran punto negativo: al estar los sistemas atencionales cambiando rápidamente de tareas, por cada cambio, hay pérdidas metabólicas y de tiempo, produciendo una necesidad inmediata de retroalimentación, déficit en la capacidad de concentración y aumentando el número de casos diagnosticados por trastornos de aprendizaje (Contreras Gómez, 2016). Esto se puede deber a que el cerebro se ha acostumbrado a recibir la información compacta, que dura apenas segundos y que recibe continuamente de las redes sociales, del zapping televisivo o de los múltiples hipervínculos.

Los estudiantes Z aprenden mejor con proyectos colaborativos, en grupos pequeños y con juegos interactivos, teniendo un estilo de aprendizaje no lineal. Además, el grado de atención mejora cuando el aprendizaje es kinestésico y con experimentación directa y activa. La poca capacidad de atención parece ser uno de los motivos que les hace preferir una educación personalizada, cara a cara con el profesor o en grupos pequeños, en el contexto real y también online, puntos importantes que se deberían considerar en este contexto de educación a distancia (debido a la pandemia) y de replanteamientos educativos. Por otra parte, los estudiantes esperan y prefieren a aquellos profesores que se muestran flexibles y abiertos, que los asesoren y ayuden a alcanzar sus propias metas, que se adapten a sus preferencias (tal como sucede en sus vidas cotidianas con los juegos, los servicios tecnológicos) aunque los contenidos que transmitan sean complejos y que presenten métodos innovadores con objetivos claros, que supongan un reto y les brinde una recompensa.

A partir de lo analizado anteriormente, se puede observar cómo la cultura circundante conduce a las Universidades a replantearse constantemente ciertos aspectos relacionados con sus estudiantes: éstos ya no son los mismos de hace unas décadas atrás, sus expectativas y recursos para afrontar este proceso de educación a distancia y en un contexto de pandemia mucho menos. Por lo dicho, en la actualidad se deben plantear otros desafíos, que incluyan la comprensión de los procesos personales, vocacionales, psicológicos y la implementación de estructuras institucionales que garanticen la ayuda a los jóvenes.

2.2. Transición y permanencia universitaria, una temática con múltiples aristas.

La matrícula de la educación superior en Argentina, que abarca tanto al sector terciario como al universitario, a lo largo del siglo XX y XXI ha aumentado exponencialmente, con una tasa de crecimiento promedio del 7% anual (Garzuzi y Bollati, 2016). A pesar de esto, se presenta un fenómeno que debe ser atendido: el aumento de la tasa de deserción estudiantil. Ésta es considerada como el abandono de la formación académica por decisión personal del sujeto, influenciado positiva o negativamente por circunstancias internas o externas.

A la hora de analizar la deserción es necesario, por un lado, presentar actitudes de sensibilidad y detección de las dinámicas intervinientes en las variables cognitivas, motivacionales y vocacionales de los estudiantes, y por el otro, considerar los periodos

críticos de la trayectoria académica, en los cuales las interacciones que se presenten entre la institución y los alumnos pueden influir en la deserción. Garzuzi y Bollati (2016) exponen tres periodos esenciales en la explicación del fenómeno de la deserción:

- Primer periodo crítico: se da en la transición entre el nivel medio y la carrera de grado, caracterizándose por el paso de un ambiente conocido a un mundo en apariencia impersonal.
- Segundo periodo crítico: se produce en el proceso de ingreso y trayectoria de primer año, cuando el estudiante forma expectativas erradas sobre las instituciones y las condiciones de la vida estudiantil, que, al no coincidir con las reales, puede conducir a decepciones tempranas y como posible consecuencia, la deserción.
- Tercer periodo crítico: ocurre cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas y la institución no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas. Es importante mencionar que el desconocimiento de los alumnos respecto de las posibles soluciones académicas o de las opciones académicas disponibles para apalear las deficiencias, constituyen también en problemas que influyen en el retraso o en la deserción.

Es decir, hay variables cognitivas, motivacionales y vocacionales que influyen en la inserción y permanencia del estudiante de educación superior, las cuales serán ahondadas a continuación.

2.3. La compleja trama motivacional.

La motivación frecuentemente es asociada a la idea de entusiasmo, deseo, iniciativa, ganas, energía y potencia movilizadora. Lo cierto es que, a modo genérico, la motivación debe ser entendida como un compuesto de factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo, estando en ella presente el deseo, pero también, en muchas ocasiones, el miedo, el temor, la evitación y el rechazo; es decir que se halla en la base de todos los comportamientos humanos.

Garzuzi y Bollati (2016) presentan una definición de motivación correspondiente a Ajello, que resulta muy interesante a los fines de esta investigación, en la cual se entiende a la motivación como “la trama que sostiene el desarrollo de aquellas

actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. Esto se traduce en el plano educativo como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma”. Múltiples son las conceptualizaciones que se hallan acerca de la motivación, pero esta resulta relevante por su relación con el ámbito educativo, ya que es clave la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. El punto en común de las diferentes definiciones existentes acerca de la motivación es que impulsa a la persona a actuar, siendo una disposición que “mueve” y orienta al sujeto, por ello es importante considerar los diferentes aspectos de la motivación propuestos por Coronado y Gómez Boulin (2019) a la hora de comprenderla de forma íntegra. Las autoras sostienen que la motivación está compuesta por diferentes dimensiones:

- Cognitivas: formadas por ideas, creencias, supuestos, representaciones, cogniciones y expectativas.
- Afectivas-emocionales: estas suponen intereses, necesidades, deseos, emociones, valoraciones, y aproximación/evitación.
- Comportamentales: planificación, atención-concentración, autorregulación, acción, capacidades y competencias.
- Contextuales, sociales y culturales: compuestas por la socialización, los aprendizajes, las experiencias, los apoyos y la pertenencia.

Por otra parte, las autoras hacen referencia a la composición de la motivación:

- Energía: dispone a la acción, moviliza, compromete e involucra.
- Dirección: concentra la energía en la consecución de un objetivo o meta.
- Finalidad: genera expectativas y demanda planificaciones de acciones.
- Persistencia: sostiene el esfuerzo y la capacidad de afrontamiento de las adversidades o frustraciones.

Es importante considerar las dimensiones y aspectos que giran en torno a la motivación, ya que en diferentes debates acerca de ésta la atención se centra únicamente en lo intrínseco-extrínseco.

Al hablar de motivación intrínseca se hace referencia a una tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y a ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender que presenta cualquier sujeto saludable desde su nacimiento (Coronado y Gómez Boulin, 2019). La misma implica que la persona se involucre en

actividades sin estar mediada por un motivo externo, es decir, se convierte en una finalidad o en un motivo en sí mismo y no en un medio para otra finalidad (Garzuzi y Bollati, 2016). En cuanto a la motivación extrínseca, se la define como el desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable, que puede ser la aprobación, el reconocimiento o la evitación de una situación por considerarla de riesgo o perturbadora.

Coronado y Gómez Boulin (2019) afirman que muchas de las motivaciones que en ocasiones se denominan “intrínsecas” comenzaron siendo extrínsecas, sufriendo un proceso de mutación antes de ser internalizadas. Para que se produzca esto se debe considerar la integración de ciertos aspectos personales y contextuales como co-constructores y co-determinantes de la dinámica motivacional: la sensibilidad del sujeto hacia determinadas metas, la naturaleza del vínculo con algún referente, el carácter significativo del contexto, la creencia propia sobre la naturaleza estable o modificable de las propias habilidades, entre otros. Los comportamientos extrínsecamente motivados van en un continuo desde la desmotivación a la motivación intrínseca, requiriendo al principio de alguien o algo que regule la motivación de forma externa hasta llegar a la autorregulación en la motivación intrínseca.

La motivación parece incidir sobre la forma de pensar y, por ende, en el aprendizaje: el estudiante motivado intrínsecamente suele seleccionar y realizar actividades por interés, curiosidad o desafío, estando más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de una tarea, utilizando estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas, resultando el procesamiento más rico y elaborado. Por otra parte, el estudiante motivado extrínsecamente se compromete únicamente cuando las actividades le ofrecen recompensas externas, optando ellos preferentemente por tareas más fáciles.

Por su parte, los intereses forman parte de los aspectos individuales que se relacionan con las experiencias y sensibilidades subjetivas, llevando a las personas a ser proclives a ampliar sus conocimientos, destrezas o a actuar en consonancia a determinadas líneas o dominios. Estos intereses movilizan la energía de los sujetos hacia sectores específicos y son parte de la propia trama motivacional. En cuanto a los propósitos y objetivos, son claves a la hora de proponerse algo, sintiéndose el sujeto capaz de actuar para conseguirlos, ya que la capacidad de motivarse a uno mismo y de autorregularse requiere la construcción y representación de algún propósito.

Parafraseando a Freire, Coronado y Gómez Boulin (2019) expresan que, en tiempos de erosión de las utopías, de desencanto, de pérdida de densidad de las instituciones y de fragmentación de los proyectos colectivos resulta fundamental repensar la educación en clave de esperanza, núcleo de la motivación. Muchos adolescentes y jóvenes reciben constantemente del contexto mensajes desesperanzadores y de desazón o son objeto de descalificación o de prejuicios que impactan en su capacidad de proyectarse, de soñar, y que se traducen en una percepción de inutilidad de cualquier esfuerzo actual, con la quita de colaboración a cualquier intento de motivación externa. Todo esto afecta a la razón, a la voluntad, a la dignidad y a la autonomía de las personas de involucrarse y al acto educativo en sí, legitimando la inmovilidad, la falta de iniciativa y de desidia, causando malestar y despojando al aprendiz de su carácter de persona, convirtiéndolo en un “sujeto” u “objeto” de la acción educativa.

2.3.1. La importancia de las expectativas y de la autopercepción de eficacia.

Se llaman expectativas a las esperanzas o percepción de la posibilidad de conseguir algo, pudiendo ser positivas o negativas, reflejando las creencias de un individuo acerca del entorno, de sí mismo y de las circunstancias específicas.

Ahondando en la temática de las expectativas, Coronado y Gómez Boulin (2019), sostienen que cuando no hay esperanzas o existen expectativas negativas, tanto el desaliento como el desánimo impiden que surjan otras iniciativas que no sean la autoprotección, el aislamiento, la evitación o la evasión, siendo habitual que se anticipe el fracaso para evitar decepciones o ilusiones en vano.

A partir de las metas y expectativas se diseña un plan de acción, en donde la motivación cumple un rol fundamental: ser la energía de este plan. Bandura (en Coronado y Gómez Boulin, 2019) sostenía que las expectativas que desarrollan las personas influyen en el monto de motivación (intensidad, duración, etc.). Una vez que la persona finaliza el plan (alcanzando o incumpliendo las expectativas iniciales) realiza una valoración del propio desempeño, construyendo explicaciones sobre las causas de los resultados obtenidos, siendo esto clave en el desarrollo motivacional, que debe estar acompañado y andamiado por creencias de posibilidad. El tipo de explicación sobre los resultados tiene un efecto motivacional muy significativo que incide en acciones posteriores, modificando la dedicación como el

rendimiento: si las explicaciones son invalidantes es de esperarse que no haya motivación para un nuevo intento superador, mientras que si las explicaciones son específicas, modificables y puntuales resultan estimulantes ya que refuerzan las creencias de capacidad y reformulan el volver a intentarlo como un reto o desafío. Claro está que las explicaciones, como ya se ha mencionado, dependen de un conjunto de creencias sobre la propia capacidad y sobre el origen de las posibilidades e impedimentos: globales o específicas, externas o internas, estables o inestables, controlables o no controlables.

Continuando con las expectativas, Coronado y Gómez Boulin (2019) siguiendo el enfoque de Bandura, postulan que las propias creencias son determinantes de la motivación: sin esperanza no hay expectativa y sin expectativa no hay meta o esfuerzo razonablemente exigible a sí mismo que se pueda imponer el sujeto. La autoeficacia se desarrolla a partir de las experiencias de dominio (los logros desarrollan la autoconfianza en sí), la experiencia delegada (efectos producidos por las acciones de otros), las persuasiones sociales (mensaje que se reciben de otros e influyen en las creencias de autoeficacia) y los estados fisiológicos asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatigas y estados de ánimo.

2.3.2. Metas y motivaciones

Como se desarrolló anteriormente, las esperanzas o expectativas positivas influyen en las metas. Ahora bien, qué se entiende por metas: son representaciones cognitivas potencialmente accesibles y conscientes, cambiantes y dinámicas, que se pueden ir reformulando por influencia de factores contextuales inmediatos y de representaciones interiores (Coronado y Gómez Boulin, 2019). Para poder comprenderlas de forma completamente es necesario considerar algunos aspectos:

- Las metas no deben ser vistas desde una perspectiva monistas, ya que las personas pueden tener múltiples e incluso, contradictorias metas que coexisten en el mismo impulso.
- Son representaciones con cierta estabilidad y sensibilidad contextual, aunque pueden mutar en el proceso.
- Manifiestan lo que una persona aspira a lograr: percepción de sí misma, posibilidades de su entorno y del potencial futuro que desea.

- Las metas entretujan intenciones, objetivos, deseos y temores, que en ciertas ocasiones son elusivos para el sujeto.
- No inciden directamente en el incremento del rendimiento del sujeto, ya que cualquier tipo de meta fracasa con la ausencia de hábitos y de disciplina.
- La motivación por alcanzar las metas depende de la especificidad y nivel de dificultad y desafío. Cuando las metas son claras, precisas y acorde con los intereses, expectativas, posibilidades y capacidades de uno, resultarán más motivadoras.
- Todos los tipos de metas, desde las más simples a las más complejas, brindan textura a la trama motivacional, orientando y organizando la energía que producen.
- La adopción de múltiples metas requiere por parte de la persona de mucha coordinación y flexibilidad, sobre todo, al momento de establecer prioridades de unas sobre otras, según las demandas del momento.
- Pueden ser más o menos conscientes y explícitas.
- En general, no moviliza una sola meta, sino una combinación de patrones de metas, donde pueden existir motivos de aproximación como de evitación.
- En los procesos de aprendizaje hay dos orientaciones básicas hacia las metas: una intrínseca y otra extrínseca. Las intrínsecas son metas por el aprendizaje y las extrínsecas son metas de ejecución, donde existen una motivación por el logro o por el miedo al fracaso.

Anteriormente, se hacía alusión a la gran influencia del contexto en las metas y, por ende, en la motivación. En los últimos años hubo un cambio de concepción en relación a los modelos de análisis de la motivación, que se basaban en los rasgos de personalidad. Actualmente, ese modelo mutó hacia uno cognitivo-social, donde la motivación va más allá del propio sujeto, que, si bien éste tiene un papel fundamental en su regulación, se encuentra claramente influido por el entorno. A raíz de esto, se desprende que cualquier intervención motivacional debe incidir en el individuo, en las condiciones, en los vínculos y en los escenarios de aprendizaje.

Desde los microcontextos (de carácter más próximo y más influyentes) hasta los macrosociales, modelan metas según las valoraciones sociales y culturales. Bárbara Rogoff (en Coronado y Gómez Boulin, 2019) en el año 1990 proponía un concepto

innovador para ese momento, el de “metas locales del desarrollo”, el cual hace referencia a las destrezas y metas valoradas en un contexto y cultura determinada. En el caso de las metas académicas, estas son representaciones cognitivas de los propósitos que los estudiantes adoptan en diversas situaciones, constituyendo “teorías” autoconstruidas acerca de lo que significa aprender y tener éxito en el contexto académico. En este momento histórico convulsionado, además de la pandemia que potencia la inestabilidad, la motivación suele encontrar escasos puntos de anclaje y mucha desesperanza.

Los seres humanos aprenden durante la vida a motivarse “en y para diferentes contextos”, concibiendo a este como una serie de estructuras seriadas de carácter concéntrico, con niveles, que van de los más próximos a los más amplios, de los cuales, cada uno, aporta diferentes significados. Es de vital importancia, insistir que la motivación por el aprendizaje es aprendida y se vincula con la trayectoria educativa y los logros personales. Obviamente hay cuestiones que tienen un efecto nítido en el logro académico, como el tipo de tarea a ejecutar, el grado de dificultad, el modelo de gestión del aprendizaje, el vínculo con los docentes y pares, las acciones de reconocimiento, la evaluación y el manejo del tiempo. Es decir que, mientras más motivado se encuentre el sujeto por el aprendizaje, mayor esfuerzo invertirá en la búsqueda de estrategias de aprendizaje para alcanzar las metas. Estas ideas acerca de la motivación, las metas, la eficacia académica, y la forma de aprender de los estudiantes del Siglo XXI son de vital importancia comprender antes de ahondar los conceptos de Burnout y Engagement (por la gran influencia que tienen en estos conceptos).

Capítulo 3: El Síndrome del Burnout y el Engagement en el ámbito académico.

3.1. Una aproximación al estrés.

El estrés es un término que ha estado en auge a lo largo de los últimos años, en especial en el 2020 con una pandemia mediante. En general, el estrés no es algo nuevo para las personas del siglo XXI, ya que constantemente han estado enfrentando numerosos cambios en diferentes ámbitos de su vida, resultado del avance de la ciencia, la tecnología, la globalización de la economía, la estandarización de patrones culturales, el consumismo y el individualismo. De cierta forma la sociedad se ha acostumbrado a esa "normalidad" de vivir con prisa, tener la constante presión por cumplir con las múltiples exigencias y actividades externas para mantener o mejorar nuestro nivel de vida y bienestar y poco tiempo para la introspección. La irrupción de la pandemia en el mundo, desestructuró abruptamente esa cotidianidad, obligando a las personas a que se enfrenten con ellas mismas, incrementando un extraño estrés a medida que la emergencia sanitaria se fue prolongando.

González Velázquez (2020), siguiendo un modelo cognitivo, define el estrés como un conjunto de relaciones que se establecen entre la valoración de una situación y la capacidad para enfrentarla. Esta relación genera tensiones y manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales que afectan la percepción del bienestar personal frente a un posible peligro, real o imaginado.

El estrés tiene una función adaptativa que busca restablecer el equilibrio a nuevas circunstancias, pero cuando es intenso y prolongado en el tiempo puede tener consecuencias graves a largo plazo. Las medidas de distanciamiento social, el confinamiento, el miedo al contagio y la suspensión de actividades sociales, laborales y recreativas, han generado niveles altos de estrés en la población.

El estrés está constituido por tres momentos según Barraza (en González Velázquez, 2020): percepción, reacción y acción como respuesta. El inicio de este proceso se da cuando la persona percibe las situaciones que representan un riesgo, una amenaza o un peligro para su integridad personal, luego, ante esta situación potencialmente peligrosa, se presentan en el ser humano una serie de reacciones que sirven como alarma del inminente peligro que se cierne sobre él, y por último, una vez identificada la situación potencialmente generadora de peligro y estando el cuerpo preparado para actuar sobreviene la acción para conservar su integridad personal.

El fenómeno del estrés ha sido estudiado desde diversas disciplinas, ya sean las médicas, biológicas o psicológicas, con la aplicación de tecnologías variadas y avanzadas, y con enfoques teóricos diferentes. Al hacer referencia a esto, se encuentran por un lado los enfoques fisiológicos y bioquímicos, donde el acento está puesto en la respuesta orgánica, es decir, el nacimiento del estrés en el interior de la persona. Por otra parte, los enfoques con orientaciones psicosociales, donde la atención se centra en el estímulo y en la situación que genera el estrés, enfocándose en factores externos. En contraste, otras tendencias mediacionales o transaccionales, han hecho énfasis en definir el estrés de forma interactiva (Gómez, 2019). Los modelos más recientes sobre estrés, denominados “modelos integradores multimodales”, sugieren que el estrés no puede definirse desde una concepción unívoca, sino que debe comprenderse como un conjunto de variables que funcionan de forma sincrónica y diacrónica, dinamizadas a lo largo del ciclo vital.

Los tipos de estrés suelen ser clasificados tomando como base la fuente del estrés, en este sentido se puede hablar de: estrés amoroso y marital, estrés sexual, estrés familiar, estrés por duelo, estrés médico, estrés ocupacional, estrés académico, estrés militar y estrés por tortura y encarcelamiento, entre otros. Así, debido a la amplitud de los ámbitos en los que se presenta el estrés, en el siglo XX y XXI se empezaron a realizar numerosas investigaciones sobre el tema, aplicadas en los diferentes ámbitos en los que se produce este fenómeno. A los fines de esta investigación se hará énfasis en el estrés académico en estudiantes universitarios.

3.1.1. Estrés académico.

En el ámbito de la educación, la pandemia en el mundo ha afectado a más de 17 millones de estudiantes y a 80 millones de docentes con la repentina suspensión de las clases presenciales. Esto significó y significa actualmente un desafío de gran magnitud, por todo lo que implica: recursos físicos, tecnológicos y humanos, ansiedad y estrés por el escenario de incertidumbre y novedad por lo que implica una pandemia y realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual y con una ruptura de la cotidianeidad en todos los ámbitos. A partir de esto, se generó una gran preocupación e interés por saber cuáles serían los efectos emocionales a mediano-corto plazo en los estudiantes universitarios.

Es de vital importancia para cualquier establecimiento educativo conocer los niveles de estrés académico, principalmente en los estudiantes universitarios, ya que el estrés se

asocia a la depresión, enfermedades crónicas, enfermedades cardíacas, fallas en el sistema inmune y complementariamente al desempeño académico pobre (Pulido Rull et al., 2011). Diversas investigaciones han mostrado dos puntos claves que deben ser considerados: que el estrés académico ocurre tanto en estudiantes de primaria, de secundaria y como en los de nivel superior; y que también dicho estrés aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios, representando, pues, el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo, pero también porque coinciden con una etapa en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida.

A pesar de que los desarrollos teóricos sobre el estrés académico son muy recientes, ya que apenas en la década de 1990 se comenzó a investigar y teorizar sobre este tópico, en Latinoamérica, se pueden distinguir tres conceptualizaciones, siguiendo a Barraza Macías (en Gómez, 2019):

- una centrada en los estresores. El 26% de las investigaciones se basan en este tipo de conceptualización.
- una enfocada en los síntomas. El 34% de los estudios se realizan a partir de esta conceptualización.
- las definidas a partir del modelo transaccional. El 6% de los estudios toman como base este modelo

Berrío García y Mazo Zea (2011), siguiendo el enfoque de Barraza Macías, definen al estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta:

- cuando el alumno se ve sometido, en contextos educativos, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio estudiante son considerados estresores (input);
- cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio);
- cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

Por otra parte, la percepción del estudiante sobre su capacidad para enfrentar exitosamente las exigencias académicas, pueden generar pensamientos y emociones

negativas, afectación física (sueño, dolor de cabeza, ansiedad, desconcentración), desorganización y problemas de adaptación.

Pulido Rull et al. (2011) encuentran una relación proporcional entre el autoconcepto académico y la susceptibilidad al estrés, encontrando que la fuente más fuerte de estrés académico en los estudiantes está relacionada con las calificaciones, más que con la obtención del conocimiento, por eso es en el periodo de exámenes cuando se registran los índices más altos de inestabilidad emocional y repentinas enfermedades. En menor grado, se encuentran como estresores la habilidad para solucionar problemas, la tolerancia a la frustración o a las exigencias de tiempo y esfuerzo de los docentes y de las asignaturas. Sin duda, a las conocidas fuentes de estrés académico, los nuevos acontecimientos han agregado otras como el miedo irracional al contagio, el distanciamiento social que lleva al aislamiento y la desconfianza, la incertidumbre y la disminución del esfuerzo, constancia, alegría y seguridad (González Velázquez, 2020). El repentino cambio a la modalidad de educación a distancia, provocó un cierto desamparo que afecta los anteriores niveles de motivación, aunque es importante destacar la existencia de factores protectores observados por la autora, como la religiosidad, la familia y el apoyo de los profesores.

La situación de los estudiantes es diversa, por ejemplo, los alumnos que ingresan por primera vez a la universidad solo conocen a sus profesores y compañeros a través de la pantalla de la computadora o de los celulares, esto chicos son población especialmente vulnerable, ya que están además en un proceso de integración. Los que ya habían cursado más semestres en modalidad presencial, saben que no podrán convivir con sus compañeros varios meses más. Se agrega el temor de no contar con una buena computadora y recursos para pagar el internet y mantenerse conectados para recibir las clases. Poder reprobar o tener una baja calificación por este hecho es una fuente de estrés, pudiendo ser afectados de manera importante en su trayectoria académica e incluso provocar su deserción.

González Velázquez (2020) con el fin de obtener algunas aproximaciones acerca del estrés académico que poseen los alumnos universitarios, diseñó y aplicó un cuestionario de estrés académico asociado al COVID-19. La autora afirma que aún los resultados están en proceso, pero menciona algunas conclusiones preliminares:

- desorganización en el estudio por haberse alterado las rutinas y espacios académicos;

- percepción de pérdida de control, pudiendo incrementar el estrés académico;
- la capacidad de diferir los pensamientos negativos y mantener un enfoque positivo frente a los problemas, implica utilizar estrategias de afrontamiento activo y autorregulación. Los estudiantes expresaron tener emociones y pensamientos negativos;
- en relación a como afectó en el rendimiento académico el cambio de modalidad de clases (de la presencialidad a la virtualidad) el 16.8% dijo que mucho y el 58.4 % poco. Un porcentaje muy parecido reportaron al responder por la afectación a su motivación;
- en cuanto a la experiencia de trabajar a través de una plataforma, una minoría expresó que se adaptó rápido y le gustó la modalidad, el resto expresaron su malestar en diversos grados y esperar regresar a las clases presenciales;
- preocupación de los estudiantes por el riesgo de bajar su promedio, al no poder estar en todas las clases virtuales, no poder entregar sus trabajos a tiempo y los imprevistos que pueden surgir por no contar con alguna computadora, celular o dificultades en la conexión;
- a partir de la autopercepción de estrés expresada por los estudiantes se puede observar que, si bien los alumnos son capaces de manejar el estrés académico, sí está registrándose un incremento importante, lo que en algunos casos puede afectar la trayectoria académica de estos jóvenes;
- los niveles más altos de estrés aparecen en estudiantes que viven solos;
- consumo de drogas legales e ilegales o alcohol en al menos el 51,58% de la muestra para paliar los efectos del estrés académico al menos una vez al mes;
- percepción de los docentes como muy exigentes, pero pese a eso una gran minoría ha pensado alguna vez en darse de baja.

3.1.1.1. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico de Barraza Macías.

Arturo Barraza Macías, Profesor e Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango, fue el pionero de este modelo. Para la creación de éste, se basó en la observación de que el desarrollo teórico del campo de estudio del estrés generalmente se basaba en el esquema Estímulo-Respuesta, propio de la Teoría Clásica, o en el esquema Persona-Entorno, propio de la Teoría Cognoscitiva. A partir de allí, Barraza Macías se focalizó en la construcción de un modelo teórico que le otorgue unidad y

coherencia a la base empírica y referencial, con la necesidad de modelizar el campo del estrés académico, a diferencia de otros campos del estrés, como el estrés laboral que cuenta con múltiples modelos (Barraza Macías, 2006).

Anteriormente se presentó la definición de estrés académico propuesta por Barraza Macías, pero para interiorizar más en el modelo se presentará a continuación el modelo propuesto, el cual se sustenta en la teoría general de sistemas de Colle, y en el modelo transaccional del estrés de Richard Lazarus (en Berrío García y Mazo Zea, 2011). El modelo se constituye por cuatro hipótesis:

- Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico: enfatiza la definición de sistema abierto, que implica un proceso relacional sistema-entorno. Por tanto, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico se refieren al constante flujo de entrada (input) y salida (output) que presentan todos los sistemas para lograr su equilibrio. Dichos componentes del estrés académico son tres: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output), los cuales se explicarán de forma gráfica más adelante.
- Hipótesis del estrés académico como estado psicológico: el estrés académico es un estado esencialmente psicológico porque presenta estresores mayores (amenazan la integridad vital del individuo y son ajenos a su valoración) y estresores menores (se constituyen en tales por la valoración que la persona hace de ellos). En general, un estresor es un “estímulo o situación amenazante que desencadena en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica”.

Tabla 1. *Estresores académicos.*

Barraza Macías (2003)	Polo, Hernández y Pozo (1996)
Competitividad grupal	Realización de un examen
Sobrecargas de tareas	Exposición de trabajos en clase
Exceso de responsabilidad	Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios,

	etc.)
Interrupciones del trabajo	Subir al despacho del profesor en horas de tutorías
Ambiente físico desagradable	Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
Falta de incentivos	Masificación de las aulas
Tiempo limitado para hacer el trabajo	Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas
Problemas o conflictos con los asesores	Competitividad entre compañeros
Problemas o conflictos con los compañeros	Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
Las evaluaciones	La tarea de estudio
Tipo de trabajo que se pide	Trabajar en grupo

Fuente: Berrío García y Mazo Zea (2012, p. 79).

- Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico: los indicadores o síntomas de la situación estresante (desequilibrio sistémico) se clasifican como reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Cabe destacar que los indicadores se articulan de manera idiosincrática en las personas, por lo que el desequilibrio sistémico va a ser manifestado de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona.

Tabla 2. *Indicadores del estrés académico*

Indicadores	Ejemplos
Físicos: reacciones corporales	Dolores de cabeza, insomnio, problemas digestivos, fatiga crónica, sudoración excesiva, etc.
Psicológicos: relacionados con las funciones cognitivas o emocionales	Desconcentración, aislamiento, bloqueo mental, problemas de ansiedad, de memoria, etc.
Comportamentales: involucran la conducta.	Ausentismo de las clases, desgano para realizar las labores académicas, aislamiento, etc.

Fuente: Berrío García y Mazo Zea (2012, p. 79).

- Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico: ante el desequilibrio que produce el estrés, el individuo pone en marcha diversas estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio del sistema. Aunque son muy variadas las estrategias de afrontamiento, el autor Barraza sugiere las siguientes: habilidad asertiva, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, religiosidad, búsqueda de información sobre la situación, solicitud de asistencia profesional, tomar la situación con sentido del humor, y elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.

Figura 1: Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico



Fuente: Berrío García y Mazo Zea (2012, p. 80).

Para su adecuada interpretación, la lectura del modelo gráfico se inicia del lado izquierdo superior y se continúa siguiendo la dirección de las flechas: el entorno le plantea a la persona un conjunto de demandas o exigencias. Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona, y en el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos, la persona las valora como estresores. Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno. El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la situación estresante, lo que determina la mejor manera de enfrentar esa situación. El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno. En caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento; pero, si las estrategias de afrontamiento fracasan, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

A partir de los analizado sobre el estrés y el estrés académico en estudiantes universitarios, considerando el momento histórico que se vive, se puede concluir que conforme avanza en sus estudios, el alumno se enfrenta a diversas demandas que, en mayor o menor medida, son valoradas, por él mismo, como estresores, ante las cuales

puede utilizar diversas estrategias de afrontamiento. Cuando aparece el estrés académico de forma recurrente o prolongada es posible que el alumno manifieste burnout, síndrome que será analizado en el próximo apartado.

3.2. El síndrome del Burnout

El estrés académico se transforma en burnout ante condiciones de estrés prolongado e insidioso que se deriva de condiciones del individuo y del contexto organizacional de la institución universitaria (Barraza Macías, 2009). Esto conduce a analizar el concepto de burnout para poder comprender el burnout académico.

3.2.1. Origen del Síndrome del Burnout

En 1974 Freudenberg, psiquiatra estadounidense, definió en el ámbito de la salud al burnout como una forma particular de estrés laboral, con la presencia de síntomas médico-biológicos y psicosociales inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral, como resultado de una demanda excesiva de energía (en Silva, Carena y Caruto, 2013).

Freudenberg observó en su clínica ubicada en Nueva York que los voluntarios que realizaban su labor en la institución, a pesar de su esfuerzo en ejercer bien su tarea y con el objetivo de poder llegar a metas superiores, no eran reforzados para tanto esfuerzo. Como consecuencia de esta situación, los empleados que trabajaban directamente con los pacientes toxicómanos y que llevaban más tiempo en el puesto de trabajo comenzaban a mostrar falta de energía, manifestaciones de desmotivación, agotamiento en su labor, irritación, fatiga, frustración, conductas de evitación hacia los pacientes y dudas acerca de la propia capacidad para realizar efectivamente su labor. Dichos síntomas los denominó “desgaste del personal” y los conceptualizó como una sensación de agotamiento y pérdida de interés por la actividad laboral surgida de las profesiones que mantienen contacto diario con las personas. Así este psiquiatra opta por el concepto de Burnout para describir esta condición que se presentaba en los profesionales de la salud, definiéndolo inicialmente como “una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador” (Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012, p. 208).

Bosqued (2008) explica que tres años más tardes del surgimiento del concepto de “Burnout”, la psicóloga social Christina Maslach, continuó ahondando en el estudio de este “nuevo nombre a un viejo problema”, efectuando diferentes análisis y estudios a las características del trabajo propio del personal sanitario, de los procesos emocionales de los profesionales en diferentes situaciones laborales y del comportamiento manifestado de estos con sus clientes; oficializando el término en la Convención de la Asociación Americana de Psicólogos de 1977. Allí lo definió como el desgaste profesional de los individuos que efectúan su trabajo en contacto cara a cara con otros durante toda su jornada laboral, en particular en aquellos individuos que realizaban su labor en el área de la salud y la educación. Maslach logró acaparar la atención por esta nueva temática y en el año 1981, con la colaboración de Susana Jackson y tomando el término acuñado por Freudenberger, crearon el instrumento Maslach Burnout Inventory (en adelante MBI). Las autoras concluyeron que el burnout es un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan en contacto directo con clientes o pacientes. Hay un consenso bastante generalizado acerca de los tres elementos que caracterizan fundamentalmente al síndrome de burnout:

- agotamiento emocional: es el punto nodal para el comienzo de dicho síndrome, se vivencia luego de intentos fallidos de adaptarse a la situación estresora en el trabajo. Surge precisamente como la disminución de los recursos emocionales de la persona para enfrentarse con los retos que se le presentan. Y se concreta en una continua y creciente fatiga en los niveles mental, físico y emocional que no se corresponde con la cantidad de trabajo efectuado, además de irritabilidad, malhumor e insatisfacción laboral, con descontento y pesimismo acerca de sus tareas profesionales;
- despersonalización: es percibida como el desarrollo de respuestas cínicas hacia los clientes y actitudes negativas e indiferentes hacia el entorno laboral. En muchos casos sobreviene como un mecanismo de defensa del propio afectado que ha estado implicándose mucho en sus tareas y siente que, al haberse venido abajo sus recursos emocionales, no pueden continuar haciéndolas con esa intensidad. En la práctica esto se traduce en una merma en la eficacia en el trabajo, en actitudes de insensibilidad y deshumanización, aislamiento y pesimismo;

- baja realización personal: sensación subjetiva que nace como consecuencia de los dos factores anteriores. La persona se siente frustrada por la forma en que realiza su propio trabajo y los resultados conseguidos por ella, que tienden a vivenciarse de manera negativa y como resultado de una insuficiencia profesional, lo que tiene como consecuencia una merma en la autoestima (por los sentimientos de fracaso, la pérdida de confianza en sí mismo, etc.). En esta etapa quedaría consolidado el Burnout.

La conceptualización tridimensional de Maslach y Jackson de 1982 fue la más aceptada por el resto de los investigadores y considerada la más importante. En 1999, Maslach reformula nuevamente su concepción y explica que los tres factores constitutivos del burnout se dan de manera secuencial. La primera fase que es la más diferenciable, por su característico cansancio o agotamiento emocional, luego en una segunda fase se convive con el cansancio y la despersonalización, siendo la acumulación de estas dos fases más la realización personal mínima lo que constituye al burnout. La tercera fase es consecuencia de las dos primeras (Silva et al., 2013).

El síndrome de burnout incide de manera plena en el núcleo de la persona, hablando de persona y no de profesional o estudiante, ya que todos los aspectos vitales cambian a partir del momento en que se experimenta el síndrome. Su instauración es lenta e insidiosa, de manera que los cambios se producen paulatinamente, por lo que el afectado no llega a percatarse de la verdadera magnitud del problema que le está asaltando. Se va notando distinto, sin saber muy bien en que consiste esa diferencia y todavía menos por qué motivo puede ser. Es posible que esa sensación la minimice o reduzca a un cansancio pasajero, a la astenia primaveral (si coincide con la época), a aquello de que “todos pasan por temporadas más flojas de energía” o “a la falta de alguna vitamina”. El cambio es al principio tan sutil que es muy difícil percibirlo. Pasa una temporada, las alteraciones se instauran, se afianzan y, lo que es peor, progresan. Un día el afectado encuentra algo de tiempo para reflexionar y toma conciencia de que eso que le pasa no es normal. Puede que eso se vea ayudado por las circunstancias de que alguien le diga que lo nota cambiado o le pregunte si le pasa algo. No es fácil que la persona se percate de ello, porque no es un problema que sea de conocimiento común y eso dificulta enormemente la posibilidad de llegar a saber lo que ocurre y ponerle un nombre; por otro lado, porque resulta difícil reconocer y hacer frente al hecho de que todo ha cambiado por algo que no se sabe ni qué es, no se tiene una

“enfermedad tangible” que se pueda demostrar a través de una radiografía o que se traduzca en fiebre, por ejemplo (Bosqued, 2008).

El burnout es algo subjetivo por el cúmulo de sensaciones y de vivencias que modifican la vida del sujeto y le proporciona un dramático sentido de fracaso, siendo un problema para la salud y la calidad de vida. Su consideración como problema de salud viene apoyada por la circunstancia de que la Organización Mundial de la salud, en la décima revisión de la CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades), lo ha incluido en su capítulo V, referente a los trastornos mentales y del comportamiento, concretamente en el apartado XXI referente a “factores que influyen en el estado de salud y en el contacto con los servicios de salud”, y dentro del apartado reservado a “problemas relacionados con el manejo de las dificultades de la vida”, traduciéndolo como agotamiento (código Z73.0).

3.2.2. Modelos explicativos del síndrome del Burnout

Desde la aparición del síndrome de burnout como constructo psicológico han surgido diversos modelos explicativos para materializar las variables y componentes psicológicos del mismo, tomando como referencia tres modelos psicosociales a saber: teoría sociocognitiva del yo, teoría del intercambio social y teoría organizacional.

La teoría sociocognitiva del yo se caracteriza por las variables del self (autoeficacia, autoconfianza, autoconcepto) que desempeñan un papel central en la elucidación del problema, considerando que las cogniciones influyen en cómo los sujetos perciben y hacen su trabajo, a su vez estos conocimientos son modificados por las acciones y por la acumulación de los efectos observables en los otros; así mismo, el grado de seguridad del sujeto en sus propias capacidades predecirá el empeño que ponga para la consecución de los objetivos o la dificultad en conseguirlos; además, estipulará las reacciones emocionales como el estrés o la depresión que acompañan la acción de cada sujeto. Por su parte, Harrinson (1983) concentra sus esfuerzos en referirse a la autoeficacia como componente importante del self, argumentando que la percepción de competencia y eficacia son predictores para el desarrollo del síndrome. Asume que las personas cuyo trabajo se focaliza en prestar servicios, inicialmente están altamente motivadas para ofrecer ayuda a los demás y se pueden encontrar con una serie de obstáculos, como sobrecarga laboral, conflictos interpersonales, falta de recursos y disfunción de rol, los cuales disminuyen su autoeficacia y pudieran convertirse en factor de riesgo para el desarrollo del burnout.

Con respecto al intercambio social se propone que la etiología del síndrome es causada por las percepciones de falta de equidad o ganancia que despliegan los individuos como consecuencia del proceso de

comparación social que establecen con respecto a las relaciones interpersonales. Los profesionales asistenciales forman relaciones de intercambio (ayuda, aprecio, reconocimiento y gratitud) hacia las personas atendidas y a la organización; cuando estos perciben que su esfuerzo e implicación laboral no es equivalente al percibido por la institución laboral, esta situación no resuelta se torna poco adaptativa y genera burnout.

Finalmente, desde la teoría organizacional se propone que la estructura, la cultura y el clima organizacional son variables importantes para el desarrollo del burnout. La estructura organizacional y la institucionalización del apoyo social varían de acuerdo con la empresa y son aspectos relevantes en tanto propician o no un desgaste laboral para el individuo. En una estructura organizacional burocrática (autoritaria) se evidencia monotonía, rutina y una falta de control sobre el propio rol laboral, y en una estructura organizacional mecánica (estructura laxa) el empleado experimenta ambigüedad en el rol y conflictos interpersonales al no contar con una certeza en la realización de sus labores. En este punto cabe destacar que la estabilidad laboral y supervisión controlante que se relaciona con el tipo de estructura organizacional, se convierten en factores de riesgo para desarrollar el síndrome, en tanto que se encuentran menores niveles de agotamiento emocional y despersonalización en empleados que no tienen un contrato fijo y, por lo tanto, están menor cantidad de tiempo expuestos a una estructura organizacional específica. Desde la teoría organizacional, el apoyo social es un factor que proporciona recursos valiosos para enfrentar el estrés que se ve facilitado por la misma estructura organizacional, posibilitando que la persona no visualice la situación como amenazante. La presencia de burnout trae consecuencias importantes no solo a nivel de la producción y rendimiento laboral, sino también a nivel personal. (Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012, pp. 210-212).

La presencia del síndrome trae costes económicos, sociales, personales y laborales. Algunos sujetos son más vulnerables que otros a desarrollar el síndrome, pues ello depende en parte de las estrategias cognitivas que se tengan para resolver los problemas, del tipo de actividad a la que se dedique y del desarrollo de factores de resistencia o de protección que se encuentran inextricablemente ligados a las variables individuales, como el tipo de personalidad y constructos o rasgos de la misma. Por ello, los recursos personales con los que la persona haga frente a las demandas serán un predictor importante en el posible desarrollo o no del síndrome, las cuales se desarrollarán más adelante.

3.2.3. Burnout en estudiantes universitarios

Teniendo en cuenta que el burnout es un síndrome de naturaleza psicosocial estudiado inicialmente en el ámbito laboral, es necesario reflexionar inicialmente en torno al concepto de trabajo y la extrapolación de la actividad laboral/asistencial a la

actividad académica en estudiantes universitarios, para una mejor comprensión de la naturaleza y de los factores de riesgos y protectores asociados al burnout académico en estas poblaciones.

El concepto de trabajo ha ido evolucionando a través del tiempo, a la par que se producían cambios significativos en las sociedades y la población en general. Una de las definiciones que contempla la mutación del término define al trabajo como “un conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, de carácter productivo y creativo, que, mediante el uso de técnicas, instrumentos, materiales o informaciones disponibles, permite obtener, producir o prestar ciertos bienes, productos o servicios. En dicha actividad, la persona aporta energías, habilidades, conocimientos, y otros diversos recursos, y obtiene algún tipo de compensación material, psicológica y/o social” (Peiró en Caballero, Bresó y González Gutiérrez, 2015, p. 425). Es decir que, las transformaciones y las necesidades ocupacionales emergentes de la sociedad son las que determinan cuáles actividades serán consideradas trabajo, y cuáles no.

La educación universitaria ha sufrido grandes transformaciones a lo largo de la historia: la tendencia general al aumento de la duración y complejidad de la escolarización superior, la creciente conciencia y evidencia del valor de la educación superior para el desarrollo y el bienestar de las sociedades y la promoción al acceso a la educación universitaria de los Estados en desarrollo. Cambios como estos presentan una nueva realidad del contexto universitario que conlleva, a su vez, a dimensionar el rol del estudiante universitario, en términos de considerar su actividad académica como consistente con la concepción de trabajo expuesta anteriormente.

Si bien es cierto que los estudiantes no son trabajadores en un sentido formal y sin retribución salarial por su labor, desde un punto de vista psicológico y social, muchas de las actividades que realizan son comparables a las que lleva a cabo un trabajador: realizar tareas que requieren un esfuerzo, tener objetivos que cumplir y evaluación constante del rendimiento, el cual puede ser recompensado por los profesores, quienes ejercerían una función análoga a la de un supervisor en el ámbito laboral, manteniendo una relación de compensación directa e indirecta con la institución universitaria, evidenciada en apoyos económicos, becas, reconocimientos o premios. Por otra parte, el estudiante universitario produce aprendizajes o desarrolla competencias de relevancia no solo personal, sino social, por su valor más o menos diferido de generar bienes, productos o servicios para la sociedad. Estas presunciones

permiten investigar las respuestas del individuo ante la tensión y sus implicaciones en su sensación de bienestar frente a los estudios. De allí que, al igual que los trabajadores formales, los estudiantes universitarios pueden llegar a encontrarse en condiciones riesgosas caracterizadas por demandas concurrentes, excesivas e inapropiadas, crónicamente irresueltas, o resueltas de forma inadecuada, que conllevan, con el tiempo, a daños psicosociales importantes (Hederich Martínez y Caballero Domínguez, 2016).

En el contexto académico, el burnout en los estudiantes (burnout académico) ha sido una variable utilizada para operacionalizar el bienestar psicológico relacionado con los estudios (Bresó, 2008); y se entiende como una consecuencia y respuesta al estrés crónico vinculado al rol, la actividad y el contexto académico, de carácter maligno, insidioso y que puede afectar el desarrollo, el compromiso y la satisfacción de los estudiantes con su formación y vida académica, además de su salud psicosocial (Caballero, 2012).

Las tres dimensiones del burnout se incluyeron en los diferentes instrumentos que pretendían evaluarlo, tales como el MBI-Human Services (MBI- HSS) de Maslach y Jackson (1981) el cual fue aplicado a profesiones como médicos, enfermeros, profesorado, etc., y el MBI-General Survey (MBI-GS), que fue creado años más tarde a partir de la investigación que demostraba que el síndrome también aparecía en otro tipo de actividades profesionales. El instrumento contenía las dimensiones de agotamiento, cinismo y baja eficacia profesional, cambiando la denominación de “despersonalización” por “cinismo”, que incluía también las actitudes negativas o distantes hacia el trabajo, el cliente o los compañeros. Esta etapa de ampliación de la población incluida en el estudio del burnout, fue la que permitió añadir a los estudiantes en sus procesos académicos como posibles afectados por este síndrome. Es aquí donde se comienza a hablar propiamente del síndrome de burnout académico. Inicialmente, fue el MBI-GS el instrumento utilizado para evaluar el burnout entre los estudiantes. Sin embargo, más tarde se desarrolló un cuestionario más específico, el MBI-Student Survey (MBI-SS), que adaptaba su contenido a la evaluación en muestras pre-profesionales.

El burnout académico, tal y como lo define el MBI-SS, es un síndrome emocional tridimensional compuesto por las mismas tres dimensiones que sus homólogos antecesores (agotamiento, cinismo e ineficacia), existiendo una respuesta emocional

negativa, persistente, relacionada con los estudios, formada por una sensación de encontrarse exhausto, de no poder más en las tareas como estudiante (agotamiento); una actitud cínica o de distanciamiento con el significado y la utilidad de los estudios que se están realizando (cinismo); y un sentimiento de incompetencia académica como estudiante (ineficacia) (Hederich Martínez y Caballero Domínguez, 2016).

3.2.3.1. Variables asociadas al burnout académico.

Las variables asociadas al síndrome son muy diversas y, en el ámbito académico, se han estudiado los factores que pueden restringir o facilitar el desempeño académico del estudiante. Salanova fue uno de los que estudiaron las variables, diferenciando entre “obstáculos” y “facilitadores” que pueden dificultar o posibilitar el desempeño del estudiante. Caballero Domínguez, Hederich y Palacio Saduño (2009) consideran que no es necesario definir de forma separada los obstáculos y facilitadores ya que un obstáculo es un factor de la institución que expresa, en negativo, una limitante para que el sujeto pueda llevar adecuadamente el cumplimiento de sus actividades académicas. Este factor, al convertirlo en positivo, no es más que un facilitador. Otro aspecto a contemplar, sería que no necesariamente podría darse una configuración de variables únicas (facilitadores y obstáculos) sino de interacciones complejas entre sí.

Las variables asociadas al síndrome podrían categorizarse en términos de su naturaleza en (Caballero Domínguez et al., 2009):

- variables del contexto académico: no contar con feedback adecuado, falta de apoyo de tutores; relaciones distantes y de poca comunicación con los profesores; realización de prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas; no contar con una asociación estudiantil; inadecuada distribución de la carga horaria; dificultades con el servicio de la Biblioteca; centros de copiado que no ofrecen adecuados servicios; administrativos que no ofrecen adecuada gestión y atención; no contar con ayudas educativas; aulas informáticas con pocos equipos; no contar con información necesaria para realizar las actividades académicas; aulas con inadecuada ventilación e iluminación; transporte inadecuado para llegar a la universidad; sobrecarga de materias y altas exigencias; impuntualidad del profesor; ausentismo por parte del profesor; mobiliario inadecuado; ambigüedad del rol; actividades que exigen mucha concentración; temas difíciles, profesores exigentes; y número de cursos vacacionales (remediales) realizados;

- variables del contexto ambiental y/o social: no contar con feedback de los compañeros; no participar en actividades culturales o recreativas; espacios de recreación de difícil acceso; competitividad del compañero; profesión o carrera (el síndrome se presenta más frecuentemente en algunas carreras); poco apoyo social de la familia y amigos; falta de recursos económicos; y ausencia de ofertas en el mercado laboral;
- variables intrapersonales: sexo (las mujeres presentan el síndrome con mayor frecuencia); rutina, ausencia de novedad en las actividades cotidianas; dificultad en la planificación del tiempo; ansiedad ante los exámenes; baja autoeficacia; rasgos de personalidad; bajas competencias básicas, sociales y/o cognitivas; altas expectativas de éxito en los estudios; baja motivación hacia los estudios; e insatisfacción frente a los estudios.

3.2.3.2. Burnout, ansiedad y depresión: delimitación de cuadros similares.

El burnout tiene implicaciones negativas sobre la salud mental, el bienestar y la calidad de vida de la persona, sin embargo, no existe consenso respecto a su estatus como cuadro clínico: mientras se encuentran posturas que intentan equipararlo o vincularlo con ciertos trastornos psicopatológicos reconocidos, o hasta establecerlo como una entidad psicopatológica independiente, otras son más difusas al respecto. A pesar del poco consenso en la temática, resulta necesario clarificar la distinción y relación entre burnout, ansiedad y depresión, lo cual contribuiría a comprender mejor tanto al burnout entre estudiantes universitarios, como su relación frecuente con las manifestaciones clínicamente significativas de ansiedad y depresión. Caballero, Bresó y González Gutiérrez (2015) apuntan a apoyar la hipótesis de que a medida que se presentan mayores niveles de burnout académico, aumenta la probabilidad de mayor presencia de indicadores de afectación de la salud mental en el estudiante (mayor tensión y agotamiento emocional, ansiedad y tendencia a la depresión). En este sentido, encontramos una diversidad de síntomas que le acompañan de reacciones fisiológicas, comportamentales y cambios en los estados psicológicos, con consecuencias o alteraciones más o menos permanentes sobre la salud. Entre los síntomas destacan (Caballero Domínguez et al., 2009):

- síntomas emocionales: indefensión, sentimientos de fracaso, desesperanza, irritabilidad, desilusión, pesimismo, hostilidad, falta de tolerancia y supresión de síntomas;
- síntomas cognitivos: desaparición de expectativas, modificación de autoconcepto, desorientación cognitiva, distracción, cinismo, pérdida de la autoestima, del significado, de los valores y de la creatividad;
- síntomas conductuales: evitación de responsabilidad, ausentismo e intención de abandonar las responsabilidades, desvalorización, autosabotaje, desvalorización del propio trabajo, conductas inadaptativas, desorganización, sobre implicación, evitación de decisiones, aumento del consumo de cafeína, alcohol, tabaco y drogas;
- síntomas sociales: aislamiento, evitación de contacto y profesional, conflictos interpersonales, malhumor, formación de grupos críticos;
- síntomas en la salud física: cefaleas, síntomas osteomusculares - especialmente dorsales, quejas psicósomáticas, pérdida del apetito, cambio del peso corporal, dificultades sexuales, problemas de sueño, fatiga crónica, enfermedades cardiovasculares, alteraciones gastrointestinales.

La problemática de la distinción entre el burnout, la ansiedad y la depresión no solo radica en la poca delimitación entre estos, sino también en el carácter difuso, insidioso y hasta evolutivo del síndrome, que puede cursar con diversas formas de ansiedad y depresión.

A continuación, se presentan las características clínicas generales de los trastornos de ansiedad, depresión y el síndrome de burnout para observar el solapamiento entre ellos. Entre los trastornos de ansiedad y depresión se encuentran síntomas comunes al burnout, como la percepción de indefensión y una alta presencia de afecto negativo, caracterizado por irritabilidad, preocupación, baja concentración, insomnio, agitación psicomotora, llanto, sentimiento de inferioridad, culpa y baja autoestima.

Tabla 3. *Delimitaciones conceptuales del Síndrome de Burnout y los Trastornos de Ansiedad y Depresión a partir del DSM IV-RT*

	Burnout	Depresión	Ansiedad
Definición	Estrés crónico y severo el que se traduce en la vivencia que experimenta el trabajador, docente y los estudiantes frente a las actividades que se derivan de la interacción de factores que son propios de la institución u organización.	Estado de ánimo transitorio o estable caracterizado por tristeza, pérdida del interés o placer durante la mayor parte del día, casi a diario.	Estado de reacción emocional que consiste en sentimiento de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, acompañado de activación o descarga del sistema nervioso autónomo.
Características	Agotamiento físico y mental, actitud de autosabotaje e indiferencia frente a las actividades y compromisos. Percepción de baja autoeficacia.	Bajo afecto positivo evidenciado por los siguientes síntomas: tristeza, anhedonia, desesperanza, pérdida del interés, apatía, ideación suicida, baja activación simpática, alteraciones del sueño, apetito, sentimiento de	Hiperactividad fisiológica evidenciada por: miedo, pánico, nerviosismo, evitación, inestabilidad, alta activación simpática, tensión muscular, hipervigilancia, percepción de amenaza/peligro.

			inutilidad.
Teorías desde perspectivas cognitivas	Percepción del individuo de ser incompetente para hacer frente a los eventos propios de la organización o institución.	del ser yo, del mundo y del futuro, prevaleciendo cogniciones centradas en la pérdida.	Visión negativa del yo, del mundo y del futuro, prevaleciendo cogniciones centradas en la pérdida. Predomina la información negativa autorreferente y minimización del material positivo.
Factores de predisposición	Interacción de factores que son propios de la institución u organización y del individuo, dado por las demandas (institución) y por la percepción de ineficacia y por el fracaso de las estrategias de afrontamiento (individuo) frente a los eventos estresantes.	de factores de la neuroquímicos, genéticos, ambientales y psicológicos dado por una configuración cognitiva centrada en la pérdida que vulnera al sujeto a percibir de manera negativas los acontecimientos.	de factores de neuroquímicos, genéticos, ambientales y psicológicos dados por una configuración cognitiva centrada en la percepción de peligro y amenaza.
			Cogniciones centradas en la percepción de amenaza y de peligro anticipatorio e ilógico, con una exageración de la vulnerabilidad propia.

Fuente: Caballero Domínguez, Bresó y González Gutiérrez (2015, p. 432); Caballero Domínguez, Hederich y Palacio Sañudo (2010, p.140).

3.2.3.3. Burnout, rendimiento académico y autoeficacia en los estudiantes universitarios

Para los estudiantes, alcanzar un adecuado desempeño o rendimiento académico constituye una meta que determina su promoción. El desempeño debe ser considerado como un producto de factores interdependiente: volitivos, afectivos, cognitivos, conductuales y psicosociales, tanto del estudiante como del contexto de su actividad académica (condiciones propias de la institución universitaria que median la interacción de enseñanza-aprendizaje del estudiante).

Actualmente no es posible encontrar una relación consistente entre rendimiento académico y burnout debido a las diversas formas de evaluar el rendimiento que asumen diferentes investigaciones. Algunas coinciden en señalar que los estudiantes que presentan burnout tienen como consecuencia un bajo rendimiento académico: los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtienen resultados más bajos en sus exámenes. Sin embargo, en una línea de resultados contrarios, se encuentran los estudios que señalan que el síndrome no es un buen predictor del mal desempeño académico (Caballero Domínguez et al., 2009).

A pesar de las discrepancias, la mayoría de los estudios coinciden en destacar que el burnout se correlaciona negativamente con la satisfacción frente a los estudios, con la madurez profesional, la intención de abandonar los estudios, la felicidad frente a los estudios y las menores expectativas de éxito en los mismos.

Anteriormente se hacía referencia a los factores que influían en el desempeño. Mucho de ellos están condicionados por la autoeficacia, la cual es definida desde la Teoría Social Cognitiva como “la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que son requeridos para manejar situaciones futuras” (Bandura en Caballero Domínguez, Hederich y Palacio Sañudo, 2009, p. 134). La autoeficacia influye en la elección de actividades, en las conductas, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales, y determina el esfuerzo que invierten las personas en una actividad, así como su perseverancia frente a los obstáculos. Desde esta perspectiva, la baja autoeficacia desemboca en un incremento de la valoración de los eventos amenazantes y estresantes, mientras que altos niveles de autoeficacia tienden a prevenir la experiencia del estrés. Una persona con alta autoeficacia generará una mayor sensación de competencia, más exigencias, más aspiraciones y una mayor dedicación a la misma. Lo anterior permite establecer el

vínculo de la autoeficacia con la motivación, en el sentido que niveles elevados de autoeficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador como consecuencia de la auto-observación de las propias competencias. De esta manera, la persona se impone a sí misma metas, moviliza y direcciona los recursos e incrementa la persistencia en el tiempo. Por consiguiente, desde algunos autores, bajos niveles de autoeficacia son buenos predictores del burnout académico.

Bandura (en Caballero Domínguez et al., 2009) sugiere que la autoeficacia puede adquirirse, aumentarse o reducirse a través de:

- experiencia de dominio o de éxito: el éxito repetido en determinadas tareas aumenta la autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos la disminuyen;
- experiencia vicaria: la observación de los logros de los demás aumenta la creencia de los observadores;
- persuasión verbal: críticas y evaluaciones verbales positivas elevan la autoeficacia, si bien su efecto es temporal;
- estados emocionales y somáticos: las personas difieren en cómo interpretar sus estados emocionales y somáticos y estos interfieren en los juicios de las propias competencias. Las emociones positivas aumentan la eficacia percibida y las emociones negativas la disminuyen.

Diferentes investigadores de la temática como Salanova, Bresó y Schaufeli (en Caballero Domínguez et al., 2009), muestran evidencias empíricas de la relación de la autoeficacia con el síndrome del burnout y engagement en estudiantes universitarios, mostrando que el mayor éxito académico pasado y la mayor autoeficacia, predicen positivamente el engagement. Del mismo modo, la presencia de creencias de ineficacia se auto-retroalimenta y predice la aparición del síndrome de burnout. Sin embargo, las relaciones entre el burnout y autoeficacia no han sido del todo esclarecidas y, aun en la actualidad, son objeto de controversia. En este sentido, la autoeficacia puede ser entendida, más bien, como un factor protector frente al burnout, en lugar de hacer parte de una definición del mismo.

3.2.3.4. Relación entre el síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento

Cuando se hace alusión al término “afrontamiento”, se entiende como a aquellos recursos cognitivos y conductuales que utiliza una persona ante situaciones

estresantes. Lazarus y Folkman, en Montoya Zuluaga y Moreno Moreno (2012), definen al afrontamiento como un esfuerzo cognitivo, emocional y conductual dirigido al manejar las demandas internas y ambientales, por ello cuando las demandas del sujeto exceden sus recursos, se genera el estrés. Los autores sostenían la existencia de tres tipos de afrontamiento: cognitivo (permite significar el suceso y hacerlo menos desagradable), conductual (basados en conductas confrontativas de la realidad para manejar las consecuencias) y afectivo (regulación de las emociones para mantener un equilibrio afectivo).

Lazarus y Folkman (en Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012) consideran que el estrés surge como consecuencia del desequilibrio entre los recursos del sujeto y las demandas de la situación, es allí donde entra en juego el afrontamiento y las estrategias, las cuales son entendidas como pautas comportamentales que el sujeto despliega de acuerdo con los recursos que el medio social y cultural le ofrecen. Al desplegar la persona una estrategia se producen dos tipos de respuestas de afrontamiento: una orientada hacia la aproximación al suceso (el sujeto realiza esfuerzos cognitivos para enfrentarse al problema) y otra orientada a la evitación del problema (eludiendo la situación que provoca ansiedad).

Existen doce tipos de estrategias de afrontamiento utilizadas por las personas para hacer frente a las diversas situaciones cotidianas (Lodoño en Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012). A continuación, se describirán cada una de ellas:

- solución de problemas: implica una flexibilidad cognitiva para buscar soluciones orientadas a la resolución del problema en el momento que se presente;
- apoyo social: es el soporte social percibido, considerando a las personas del entorno como un sostén posibilitador en la disminución de las secuelas negativas del problema;
- espera: implica no afrontar el evento estresante, contemplando la posibilidad de que este se solucione sin hacer ningún esfuerzo;
- religión: para solucionar el problema la persona se vale de la oración y de sus creencias religiosas;
- evitación emocional: es la capacidad de controlar y bloquear las emociones negativas que surgen como consecuencia de la situación estresante;

- apoyo profesional: es la búsqueda de otras fuentes de información, incluyendo profesionales que brinden asesoría y posibiliten pensar el problema de forma integral;
- reacción agresiva: es la expresión impulsiva de emociones negativas hacia los otros y hacia sí mismo;
- evitación cognitiva: es el bloqueo de pensamientos negativos por parte de la persona tras la implementación de actividades distractoras, como una manera de evitar pensar en el problema;
- reevaluación positiva: consiste en resignificar el problema, enfatizando sólo los aspectos positivos que contrarresten lo negativos y permitan un afrontamiento optimista;
- expresión de la dificultad de afrontamiento: la persona desahoga en otros (no profesionales) sus dificultades, sin lograr un afrontamiento eficaz;
- negación: es la tendencia a suprimir la situación problemática, como una manera de evitar los efectos negativos consecuentes de la misma;
- autonomía: es el afrontamiento y solución del conflicto por parte de la persona, sin recurrir a otros para enfrentarlo.

Es importante conocer el tipo de estrategias que un estudiante desarrolla ya que algunas generan mayor predisposición a desarrollar síndrome de burnout y otras, por el contrario, son factores protectores. Así, las estrategias que están centradas en el problema predicen negativamente la aparición del síndrome de burnout, mientras que las evitativas o centradas en la emoción facilitan su aparición ya que generan mayores niveles de estrés y son directamente proporcionales a la despersonalización y al agotamiento emocional, dos síntomas presentes en burnout. Hasta aquí se ve una clara relación entre las estrategias de afrontamiento y la posibilidad de desarrollar burnout, llevando a asegurar la existencia de condiciones personales e internas que llegan a convertirse en factores protectores: engagement.

3.3. Engagement: un concepto opuesto al burnout

Las últimas tendencias en el estudio del burnout han sufrido un giro hacia el polo opuesto: el engagement. Siguiendo a Silva, Carena y Canuto (2013), el término surge en la disciplina de la Psicología Positiva, la cual se centra en el desarrollo óptimo, los aspectos positivos y no en las disfunciones, a diferencia de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, que como disciplina se ha concentrado en los fenómenos

patológicos y en los aspectos negativos del trabajo y del funcionamiento organizacional. Salanova y Schaufeli (en Silva et al., 2013) postulan que se debería poner énfasis en los recursos laborales y potencial motivador de las personas trabajadoras, ya que las organizaciones están en pleno cambio, exigiendo de manera insistente a sus miembros conocimientos psicológicos y experiencia, proactividad, iniciativa personal, colaboración entre pares, toma de responsabilidades en el progreso propio en cuanto a la carrera y compromiso de una manera que sea con excelencia.

Retomando el concepto de “engagement”, como se mencionó anteriormente, surge de la Psicología Positiva a partir de los cambios de concepción, del déficit a la fortaleza. Kahn en el año 1990 fue el primero en utilizar el término, y lo denominó “engagement personal”, definiéndolo como “el aprovechamiento de los miembros de la organización de sus propios roles de trabajo: en el engagement, las personas utilizan y se expresan a sí mismas física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles” (en Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012, p. 217). El engagement es un estado cognitivo-afectivo más que un estado específico y temporal, que persiste en el tiempo y que no está focalizado sobre un objeto o una conducta específica y que, dada su complejidad, no se ha podido hallar un término en español que dé cuenta de lo distintivo del mismo, ya que está relacionado con conceptos como: implicación en el trabajo (Work involvement), compromiso organizacional (Organizational commitment), dedicación al trabajo (Work dedication), apego al trabajo (Work attachment), o adicción al trabajo (Workaholism). Lo cierto es que engagement es mucho más que los conceptos mencionados, por esta razón se sigue utilizando el término en inglés (Silva et al., 2013).

El engagement es el concepto opuesto al burnout. Se trata de un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud, que es caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en el trabajo. Las personas en engagement se sienten enérgica y eficazmente unidas a sus actividades laborales, se sienten totalmente capaces de responder a las demandas de su puesto con absoluta eficacia. Al igual que el burnout, no se trata de un estado temporal, sino que es un estado afectivo-cognoscitivo más persistente. (Martínez Martínez y Salanova Soria, 2003, p. 263).

El engagement, como estado psicológico de realización, permite que las personas se conecten energética y efectivamente con sus actividades, que no las perciban como estresantes y demandantes, sino como retos que posibilitan la realización personal. La

alta implicación de las personas en las actividades no le genera un desgaste cognitivo, emocional y conductual, sino que, por el contrario, disfruta la dedicación al mismo y está tan concentrada en su quehacer, que el tiempo se le pasa rápidamente y se le dificulta desenganchar su atención debido al disfrute que experimenta.

El engagement está compuesto por tres dimensiones, las cuales se oponen a las dimensiones del burnout:

- vigor: hace mención a un elevado nivel de vitalidad y empeño de esforzarse en actividades cotidianas, de persistencia. Esta dimensión se opone al agotamiento característico del burnout;
- dedicación: está asociada al entusiasmo, a la inspiración, a tener nuevas metas en el trabajo y estar orgulloso por las actividades. La dedicación sería opuesta a cinismo;
- absorción: indica concentración y estar satisfecho con lo que uno realiza en sus tareas laborales o académicas. Una propiedad de la absorción es que el individuo al realizar una actividad con tanto entusiasmo no percibe a la variable de tiempo.

Debido a que tanto la dedicación, como la absorción y el vigor se focalizan en examinar las experiencias positivas subjetivas, se debe esperar que las tres dimensiones del engagement estén entre sí positivamente correlacionadas ya que, son un constructo motivacional que poseen caracteres como la activación, energía, esfuerzo, persistencia y siempre están orientadas a la concreción de objetivos (Martínez Martínez y Salanova Soria, 2003; Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012; Silva, Carena y Canuto, 2013; Schaufeli, 2013).

3.3.1. La influencia de la personalidad en el engagement y el burnout

El término personalidad resistente fue utilizado por primera vez en el año 1982 por Kobassa, haciendo referencia a las formas de resistencia y de variación del sujeto ante el estrés de situaciones cotidianas a nivel laboral (Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012). Hay tres dimensiones que caracterizan a una personalidad resistente: compromiso (implicación e identificación con el propio trabajo), control (por parte de la persona para influir sobre eventos o situaciones, siendo capaz el sujeto de modificarlos para el propio beneficio) y reto (concebir al cambio como una opción de mejoramiento).

Las dimensiones de la personalidad resistente pueden encontrarse en menor o mayor medida según el tipo de personalidad, como puede suceder con las de tipo A, (en donde se encuentran en mayor medida las características de una personalidad resistente) las cuales son altamente comprometidas con el trabajo, muestran estrategias dirigidas a la solución de problemas, planifican las actividades laborales, suprimen las que no llevan al logro de los objetivos y frente a los problemas, su actitud es de aceptación, reinterpretándolos de manera positiva. En cuanto a las personalidades tipo B y C pueden ser más susceptibles a desarrollar el síndrome del burnout ya que sus características se alejan de lo inherente al engagement por contar con una mayor apertura emocional (personalidad tipo B) y respuestas pasivas frente al estrés, negando los problemas o desviando la actividad (tipo C).

Por su parte, en 1987 Antonovsky (en Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012) propuso el concepto de “sentido de la coherencia”, haciendo alusión a aquello que posibilita la percepción del sujeto a considerar la realidad en forma ordenada, estable y predecible, lo cual involucra competencias cognitivas y sociales. La anticipación a las situaciones y la mayor flexibilidad a los cambios posibilitaría conductas adaptativas, por ello es que el sentido de coherencia se encuentra estrechamente vinculado al engagement.

La personalidad resistente, el sentido de coherencia y el engagement están relacionados entre sí, ya que las personas con sentido de coherencia y personalidad resistente utilizan estrategias de afrontamiento adaptativas y perciben a los factores estresores como oportunidades (engagement). Las personas con autoeficacia alta y locus de control interno no muestran predisposición a desarrollar burnout, mientras que las que tiene un control emocional bajo son altamente vulnerables a presentar el síndrome en algún momento (Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012).

Salanova y Llorens consideran que una respuesta eficaz frente a las demandas contextuales está relacionada de manera directa con la autoeficacia, entendida como aquella sensación interna que la persona experimenta en lo que siente y piensa (que es competente y cree en sus propias capacidades), lo que le posibilita el logro de objetivos. Así mismo, Hernández y Dickinson asumen que la autoeficacia, el control emocional o manejo de las emociones, adaptándolas a cualquier tipo de situación, y el locus de control interno, o aquella capacidad de creer que los sucesos de la vida se pueden controlar por las propias decisiones, son variables que se convierten en factores protectores para el desarrollo del síndrome de burnout. (Montoya Zuluaga y Moreno Moreno, 2012, p. 221).

Por último, se subraya la importancia de generar herramientas cognitivas, emocionales y conductuales desde la práctica para la generación de factores protectores que disminuyan el riesgo frente a contextos laborales altamente desgastantes.

3.3.2. Engagement académico.

Los estudiantes universitarios generalmente han experimentado durante su transcurso por la universidad diversas dificultades en torno a la falta de motivación por continuar estudiando, el compromiso dedicado a los estudios, la carrera de elección, o tener que trabajar para poder solventar los estudios, entre diversos motivos que pueden llegar a afectar a los alumnos. A partir de esto, en los últimos veinte años ha surgido la necesidad de detectar constructos que ayuden a la motivación, al compromiso y a la dedicación desde una perspectiva positiva, relacionándose con la percepción de bienestar en el estudiante. Del mismo modo, los objetivos de la participación de los estudiantes han evolucionado desde la prevención del abandono hasta los mejores resultados para el aprendizaje permanente. Esta sólida expansión ha dado lugar a numerosas líneas de investigación en todas las disciplinas. Así surgió el constructo “engagement académico”, que impulsa al estudiante a estar comprometido con los estudios, a buscar superarse en el ámbito académico, a perseverar, a que se adapte correctamente con sus profesores, compañeros y con el ambiente universitario en general, entre otros. Esto conlleva a que los alumnos que presentan las características correspondientes al engagement estén a gusto con su desenvolvimiento académico, y las exigencias del mismo (Medina, Lujano, Aza y Sucari, 2020).

Las dimensiones del engagement mencionadas anteriormente Salanova (en Caballero Domínguez, Hederich y García, 2015) las relaciona en el ámbito académico de la siguiente manera: en el vigor se observan elevados índices de energía durante el estudio, una alta firmeza y un constante anhelo de esmerarse en las actividades académicas, en la dedicación elevados niveles asociados con los estudios, como el sentirse orgulloso e identificado con la carrera que se estudia, y finalmente en la absorción se visualizan altos niveles de concentración junto a la percepción de que el tiempo pasa rápido y uno se deja llevar.

3.3.2.1. Modelos de engagement

Según Amador Pérez, Romero Palencia y Guzmán Saldaña (2019) diversos autores afirman que existen modelos de engagement compuestos por diferentes dimensiones.

Un modelo de dos dimensiones del engagement: conductual y psicológico, donde la dimensión conductual involucra comportamientos tales como buscar consejo en los docentes, dedicar tiempo al estudio fuera de clase y adoptar un enfoque profundo de aprendizaje, mientras que la dimensión psicológica involucra la orientación académica de los alumnos, sobre todo el valor que los mismos asignan al esfuerzo académico y al aprendizaje. Otro modelo propone que el engagement está compuesto por las dimensiones conductuales y emocionales. Desde esta perspectiva el engagement conductual se refiere a la participación activa en el proceso de aprendizaje y se operacionaliza en función del esfuerzo y persistencia que invierte el estudiante, mientras que el engagement emocional involucra las reacciones afectivas experimentadas durante las actividades académicas: emociones positivas y emociones negativas.

3.3.2.2. La complejidad del desempeño académico

El desempeño académico en general es considerado como el rendimiento o los promedios ponderados de las calificaciones obtenidas, las cuales determinan la promoción de los estudiantes (indicador extremadamente estable, lo cual entorpece la observación de dificultades recientes, pero no pasadas). Sin embargo, el desempeño académico es producto de un complejo conjunto de factores interdependientes que median la interacción de enseñanza- aprendizaje del estudiante (los conocimientos o competencias de su campo de estudio) con los dispositivos pedagógicos aportados para dicho desempeño. Considerando esta concepción integral, el desempeño debe determinarse mejor usando indicadores diversos, como: finalización de semestre con todas las asignaturas aprobadas o no, repetición de semestres o asignaturas, abandono de la carrera o realización y aprobación de todos los exámenes (Caballero Domínguez et al., 2015).

Los estudiantes universitarios deben superar retos académicos programados en los planes de estudio, los cuales ocuparán la mayor parte de su tiempo, ya sea por el cursado, las prácticas y las horas de estudio o de realización de trabajos en grupo, entre otros. En todas estas actividades académicas, como ya se ha mencionado, la auto-percepción de eficacia juega un papel determinante en la forma de afrontar las demandas o retos académicos. Múltiples investigaciones coinciden en otorgarle un papel central a la autoeficacia a la hora de analizar factores que predisponen a desarrollar burnout o engagement. Se ha observado que el factor “eficacia académica”

correlaciona significativamente en positivo con el engagement y en negativo con el burnout, es decir, los alumnos con elevadas expectativas personales y auto-evaluación positiva presentan menos sentimientos de desgaste o agotamiento, menor cantidad de adopción de actitudes negativas o cinismo, así como una mayor motivación para las tareas caracterizadas por vigor, dedicación y absorción. Estas últimas dos variables mencionadas son las más importantes a la hora de hablar de una buena eficacia académica, ya que inciden en los procesos de autorregulación del aprendizaje y en el compromiso motivacional de los estudiantes con el trabajo académico, así como posibilitan oportunidades de elección y control de metas personales. Finalmente, los que presentan más tendencia al abandono son aquellos menos vigorosos y más cínicos (Caballero Domínguez, Hederich y García, 2015; Liebana Presa, Fernández-Martínez, Vázquez Casares, López Alonso y Rodríguez Borrego, 2018; Martínez Martínez y Salanova Soria, 2003).

En general, como ya se ha mencionado anteriormente, la dimensión de eficacia es la que muestra mayor valor predictivo. A partir de los resultados coincidentes de diversas investigaciones acerca del burnout y engagement académico, se puede concluir que es importante continuar ampliando el conocimiento y comprensión en estas temáticas para incidir tanto en la detección precoz de procesos vinculados con su desarrollo como en la promoción de condiciones protectoras frente al mismo, y disminuir uno de los factores de deserción académica. Las instituciones de educación superior, deben prestar atención al estado emocional de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje puesto que la capacidad para hacer frente a las situaciones de estrés durante su educación, dependerá de la disposición personal para afrontar las demandas académicas. En este sentido, la adopción de medidas preventivas, tanto a nivel organizacional como individual, puede ser primordial en la consecución de los objetivos de las universidades.

Para concluir, siempre se afirmó que los tiempos de crisis son momentos en que se puede alcanzar o retroceder, pero nunca se vuelve al mismo sitio. La pandemia dejó al descubierto lo que ya se sabía, el modelo de educación actual debería reflexionar sobre sus prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes desarrollen capacidades de autoaprendizaje, los docentes sean una guía en ese proceso y no solo transmisores sistemáticos de contenidos. En este sentido, la inclusión en el currículo universitario de espacios formativos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, autorregulación del

aprendizaje, auto eficacia, inteligencia emocional y resiliencia académica, es un asunto que no debe seguir siendo minimizado o postergado.

FASE EMPÍRICA

Capítulo 4: Marco metodológico

4.1. Tipo y nivel de investigación

El tipo de investigación que se desarrolló es esencialmente descriptivo con componentes explicativos. Los estudios descriptos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de grupos que se someten a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. Por otra parte, se hace alusión a que la investigación presenta algunos componentes de alcance explicativo ya que están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos sociales, centrando su interés en por qué ocurren determinados fenómenos y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Esta investigación se llevó a cabo siguiendo una metodología cuantitativa, la cual consiste en la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías. El estudio cuantitativo se basa en investigaciones previas, pretendiendo delimitar intencionalmente la información (Hernández Sampieri et al., 2014).

4.2. Hipótesis

- Hipótesis 1. La mayoría de los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza, atravesados por la situación excepcional de una pandemia a raíz del COVID 19, presentan prevalentemente factores relacionados con el Síndrome de Burnout, lo que se vería reflejado en estados de ansiedad constante, desgano, agotamiento, cinismo, disminución de hábitos saludables, sentimiento de ineficacia, etc.
- Hipótesis 2. Una minoría de los estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza, atravesados por la situación excepcional de una pandemia a raíz del COVID 19, presentarían factores asociados al Engagement ante estímulos académicos estresantes.

4.3. Diseño de investigación

El diseño que presenta la investigación es no experimental, ya que la variable que interviene no es susceptible de manipulación o dosificación por parte del investigador y tipo transversal con una compilación de tres escalas editadas tipo Likert, realizándose la recolección de datos en un solo momento y tiempo único para describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Por último, también el diseño de la investigación se clasifica en transversal exploratorio, por lo que buscó indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población (Hernández Sampieri et al., 2014).

4.4. Operacionalización de variables

Las variables principales de dicha investigación son los factores promotores de engagement y burnout, los cuales se pueden valorar a partir de tres escalas autoadministradas. Se espera que los resultados de estas escalas arrojen que la mayoría de los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza, presenten varios factores asociados al burnout como consecuencia de los cambios y situaciones atípicas a raíz de la pandemia. Las variables secundarias son los estudiantes de psicopedagogía de segundo y tercer años, y, por otra parte, los estudiantes de psicopedagogía de cuarto año y con el cursado finalizado, pero adeudando materias.

4.5. Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación son:

Objetivo general

- Conocer qué dimensiones de Burnout y Engagement prevalecen en estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza.

Objetivos específicos:

- Identificar los factores y/o dimensiones que promueven el Síndrome de Burnout y del Engagement.

- Indagar la frecuencia con que se presentan síntomas o reacciones físicas, comportamentales y psicológicas ante un estímulo estresor en los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la U.C.A. sede Mendoza.
- Exponer el impacto que tienen dichos el Burnout y Engagement en la vida de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía de la U.C.A. sede Mendoza, para que se promuevan en la Universidad intervenciones integrales con el fin de prevenir el desarrollo del Síndrome de Burnout y que se inciten factores y/o prácticas relacionadas al Engagement.

4.6. Muestra

En la investigación se evaluó a 61 estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza (compuesta por las instituciones de Godoy Cruz y San Martín), que se encuentran cursando segundo, tercer y cuarto año y que han finalizado su cursado pero que adeudan materias por rendir. Estos estudiantes fueron evaluados para poder indagar la presencia de factores promotores de Burnout y Engagement en ellos. Cabe destacar que la U.C.A. es una Universidad privada, y la muestra perteneciente a esta Institución fue seleccionada para delimitar el universo y conocer la situación en las que se encuentran pares de la autora de dicha investigación.

Se utilizó una muestra no probabilística ya que, la elección del subgrupo de la población dependió de las características de la investigación. Debido a que la muestra será no probabilística, los resultados y las conclusiones que surjan de este trabajo no podrán generalizarse a toda la población, ya que se apunta siempre a una validez interna, es decir, representativa de un grupo de personas y no de otra (Hernández Sampieri et al., 2014).

El total de la muestra estuvo formada por 61 estudiantes avanzados de psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, de los cuales el 100% fueron mujeres, el 70% perteneciente a la sede de Godoy Cruz de la U.C.A, y el 30% de la sede San Martín, también de la U.C.A. Los rangos de edades oscilaban entre los 18-20 (16,4%), 21-25 (45,9%), 26-30 (16,4%) y más de 30 años (21,3%).

4.7. Recolección de datos e instrumento

4.7.1. Descripción

En la presente investigación se trabajó con tres escalas de tipo Likert, las cuales fueron editadas según los fines de la exploración. Las escalas con método Likert consisten en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, eligiendo una de las cinco categorías de las escalas. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo, en este caso los estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la U.C.A. sede Mendoza. A continuación, se describirán cada una de las escalas utilizadas:

- Utrecht Work Engagement Scale (UWESS-9): confeccionada por Schaufeli y Bakker en el año 2003. La escala presenta nueve afirmaciones que representan manifestaciones de vigor, absorción y dedicación ante los estudios, para las cuales el estudiante debía responder en base a la frecuencia de ocurrencia en el tiempo de éstas (Parra y Pérez, 2010). Las alternativas fueron editadas, de seis que contenía la escala original en formato Likert a cinco: nunca (1 punto), pocas veces al año (2 puntos), alguna vez en el mes (3 puntos), dos o tres veces por semana (4 puntos), todos los días (5 puntos). Un alto nivel de engagement académico se corresponde con altas puntuaciones en los Factores II y III.

Los ítems se encuentran agrupados en dos Factores:

- Factor I “Predisposición a estudiar”: este factor hace referencia, de acuerdo a sus contenidos, al nivel de energía, motivación y satisfacción que le reportan al estudiante el realizar actividades académicas. Se relaciona con las dimensiones vigor y dedicación, centrándose en las consecuencias afectivas que el estudio tiene para el alumno, la forma en que esto se traduce en sus actitudes y comportamiento y el nivel de involucramiento real que éste tiene con sus estudios. Incluye los ítems 1, 2, 5, 6 y 9.
 - Ítem 1: “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía”
 - Ítem 2: “Me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o asisto a las clases presenciales/virtuales (vigor=altos niveles de energía, capacidad para no cansarse con facilidad)”

- Ítem 5: “Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de cursar o estudiar”
- Ítem 6: “Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios”
- Ítem 9: “Estoy inmerso(a) en mis estudios”
- Factor II “Satisfacción con los estudios”: sus ítems hacen referencia a la evaluación que el sujeto hace de la carrera que estudia y su nivel de compromiso con el proyecto académico que implica. Se relaciona con la dimensión “absorción”, concentrando la atención en la valoración que el alumno hace de su carrera en particular. Incluye los ítems 3, 4, 7 y 8.
 - Ítem 3: “Estoy entusiasmado(a) con mi carrera”
 - Ítem 4: “Mis estudios me inspiran cosas nuevas”
 - Ítem 7: “Estoy orgulloso(a) de estar en esta carrera”
 - Ítem 8: “Me `dejo llevar´ cuando realizo mis tareas como estudiante”
- Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS): para la operacionalización del burnout al contexto académico, Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker en el año 2002 adaptaron el MBI-GS a estudiantes universitarios, lo cual dio origen al cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (Hederich Martínez y Caballero Domínguez, 2016). Para hacerlo, se partió de la presunción de que la actividad académica en el rol del estudiante es equivalente a la de un trabajador formal. El MBI-SS en su versión española para evaluar el burnout académico, presenta quince afirmaciones divididas en tres subescalas: agotamiento emocional, cinismo y eficacia académica. La escala de respuesta, de tipo Likert, fue editada, de seis opciones a cinco: nunca (1 punto), pocas veces al año (2 puntos), alguna vez en el mes (3 puntos), dos o tres veces por semana (4 puntos), todos los días (5 puntos). Un alto nivel de burnout académico se corresponde con altas puntuaciones en las Subescalas de agotamiento y cinismo y bajas puntuaciones en la Subescala de eficacia.
 - Subescala “Eficacia académica”:

- Ítem 1: “En mi opinión soy un buen estudiante”
 - Ítem 2: “Creo que contribuyo efectivamente con las clases presenciales/virtuales de la universidad”
 - Ítem 3: “Durante las clases y/o estudio, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas”
 - Ítem 4: “Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios”
 - Ítem 5: “Me estimula conseguir objetivos en mis estudios”
 - Ítem 15: “He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera”
- Subescala “Agotamiento”:
 - Ítem 6: “Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad”
 - Ítem 7: “Estoy exhausto de tanto estudiar”
 - Ítem 8: “Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día de cursado/estudio”
 - Ítem 9: “Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente `agotado”
 - Ítem 10: “Estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mi”
- Subescala “Cinismo”:
 - Ítem 11: “He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad”
 - Ítem 12: “He perdido entusiasmo por mi carrera”
 - Ítem 13: “Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles”
 - Ítem 14: “Dudo de la importancia y valor de mis estudios”

- Inventario SISCO: Barraza Macías (2007) bajo una perspectiva sistémica-cognoscitiva del estrés académico, crea el Inventario SISCO, el cual contiene cuarenta y un ítems que conducen a evaluar los tres componentes sistémico-procesuales del estrés: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output). Para los fines de esta investigación y considerando lo evaluado en las escalas anteriores, se prosiguió a seleccionar veintiún ítems que evalúan los síntomas, en un escalamiento tipo Lickert de cinco categorías: nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre. Estos ítems permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. Se evaluaron la frecuencia de las siguientes reacciones:
 - Reacciones físicas
 - Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)
 - Fatiga crónica (cansancio permanente)
 - Dolores de cabeza o migrañas
 - Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea
 - Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.
 - Somnolencia o mayor necesidad de dormir
 - Reacciones psicológicas
 - Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)
 - Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)
 - Ansiedad, angustia o desesperación
 - Problemas de concentración
 - Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad
 - Reacciones comportamentales
 - Conflictos o tendencia a polemizar o discutir
 - Aislamiento de los demás

- Desgano para realizar las labores académicas
- Aumento o reducción del consumo de alimentos

4.7.2. Evaluación e interpretación de las respuestas

Para el análisis de las puntuaciones se prosiguió a, por un lado, analizar las puntuaciones totales de cada una de las dos escalas, del inventario y de los datos consultados en la muestra total, sin discriminar los datos por años o sedes de Mendoza, y, por otro lado, analizar únicamente los datos de las Escalas UWESS-9 y MBI-SS considerando según dos agrupamientos de años. Los grupos de análisis están clasificados en grupo A, formado por estudiantes de segundo y tercer año, y grupo B, constituido por estudiantes de cuarto año y por los que han finalizado el cursado, pero le quedan materias pendientes por rendir (en instancia de exámenes finales). Estas clasificaciones en dos grupos de análisis en las Escalas fueron realizadas con el fin de obtener un panorama general de la situación en la que se encuentran los estudiantes avanzados de Psicopedagogía en cuanto a posibles variaciones en la presencia de factores promotores de burnout y engagement entre estudiantes más avanzados que otros. En cuanto a los síntomas o reacciones evaluadas del Inventario SISCO, el análisis únicamente se basó en la muestra total para conocer a grosso modo la presencia significativa de síntomas (y cuáles prevalecen) ante un estímulo estresor.

No se realizó una puntuación conjunta de las escalas ya que miden diferentes aspectos, por lo que se obtuvieron tres puntuaciones (transformadas en puntajes). Los participantes determinaron que tan identificados se sentían ante las afirmaciones presentadas en relación al Engagement, Burnout y la frecuencia de ocurrencia de ciertas reacciones/síntomas ante un estímulo estresor.

Las escalas de tipo Likert se tratan de mediciones indirectas. Consisten en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, eligiendo una de las cinco categorías de la escala. Luego, se le asigna un valor numérico el cual es codificado en un “libro de códigos”, el cual describe la localización de las variables. Posteriormente los códigos asignados se trasladan a una matriz o base de datos. Consecutivamente se prosigue con el análisis estadístico. Así, se obtuvieron puntuaciones respecto de la afirmación y al final su puntuación total (Hernández Sampieri et al., 2014).

Capítulo 5: Presentación y discusión de los resultados

5.1. Presentación de los resultados

A continuación, se exponen los resultados de los datos analizados, los cuales fueron obtenidos a partir de la aplicación de dos escalas y un inventario, todos editados según los objetivos de la investigación.

Para evidenciar los resultados obtenidos se optó por la presentación de tablas y figuras comparativas con la descripción de cada participante (edad, sexo, en cuál sede de la U.C.A. Mendoza estudia -Godoy Cruz o San Martín- y en cuál año se encuentran -segundo año, tercer año, cuarto año o con el cursado finalizado-) además de un análisis general (de la UWESS-9, MBI-SS y SISCO) y específico de dos grupos (según el año de cursado) en las escalas UWESS-9 y MBI-SS.

No se busca categorizar a los participantes, si no conocer la prevalencia de ciertos factores y/o características promotoras de Burnout y Engagement, por lo que, en un primer momento se sumó las puntuaciones máximas que se podrían obtener de la Escala UWESS-9 (análisis del Factor I y II) y de la MBI SS (análisis de Eficacia académica, Agotamiento y Cinismo), multiplicándolas por la cantidad de participantes (61 en el análisis global, y 24 y 37 en el análisis de los grupos A y B respectivamente). Estas puntuaciones máximas eran consideradas el 100% del posible puntaje que se podría obtener, mientras que los puntajes obtenidos por los participantes fueron comparados en relación a los valores máximos. Es decir, los puntajes obtenidos en cada escala, con sus correspondientes análisis internos, fueron transformados a porcentajes para poder ser comparados.

5.2. Descripción de los resultados

5.2.1. Análisis general de los datos obtenidos

Tabla 4. *Edad, sexo, sede de Mendoza donde estudia y estado del cursado*

Edad	Sexo	Estudiante de la U.C.A. Sede Mendoza, ubicada en:	Estado del cursado
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 18 y 20	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 2do año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 18 y 20	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 3er año
Entre 26 y 30	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 3er año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 4to año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 3er año
Más de 30	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 4to año

Más de 30	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 26 y 30	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 26 y 30	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 4to año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 18 y 20	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 3er año
Entre 26 y 30	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 2do año
Entre 18 y 20	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 3er año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 3er año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 4to año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 18 y 20	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 2do año
Entre 18 y 20	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 2do año
Más de 30	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 4to año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 2do año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 4to año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 4to año

Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Más de 30	Femenino	San Martín	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 26 y 30	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 4to año
Entre 18 y 20	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 2do año
Más de 30	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Más de 30	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 2do año
Entre 26 y 30	Femenino	Godoy Cruz	Cursando 2do año
Entre 21 y 25	Femenino	San Martín	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 18 y 20	Femenino	San Martín	Cursando 2do año
Más de 30	Femenino	San Martín	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 18 y 20	Femenino	San Martín	Cursando 3er año
Más de 30	Femenino	San Martín	Cursando 3er año
Entre 26 y 30	Femenino	San Martín	Cursando 2do año
Entre 26 y 30	Femenino	San Martín	Cursando 2do año
Más de 30	Femenino	San Martín	Cursando 4to año
Entre 21 y 25	Femenino	San Martín	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 26 y 30	Femenino	San Martín	Cursando 3er año
Más de 30	Femenino	San Martín	Cursando 3er año

Más de 30	Femenino	San Martín	Cursando 3er año
Más de 30	Femenino	San Martín	Cursando 3er año
Más de 30	Femenino	San Martín	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	San Martín	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	San Martín	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 18 y 20	Femenino	San Martín	Cursando 2do año
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 26 y 30	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir
Entre 21 y 25	Femenino	Godoy Cruz	Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir

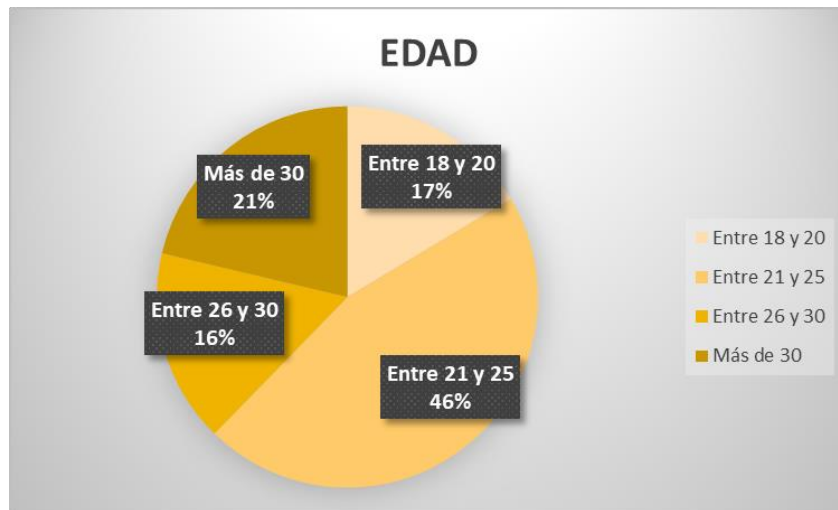
Fuente: Elaboración propia

Nota: Muestra total.

En la tabla 4, se puede observar la muestra total conformada por 61 estudiantes avanzados de Psicopedagogía, organizados por edad, sexo, sede de Mendoza en la que cursan y el estado del cursado (si es de segundo año, tercer año, cuarto año o si ya terminó de cursar).

En la siguiente figura se aprecia las edades de los participantes, las cuales fueron agrupadas en intervalos de 18-20 años, 21-25 años, 26-30 años y más de 30 años. En base a dicha clasificación se encuentran los siguientes porcentajes, que muestran un grupo mayoritario perteneciente a la categoría 21-25 años.

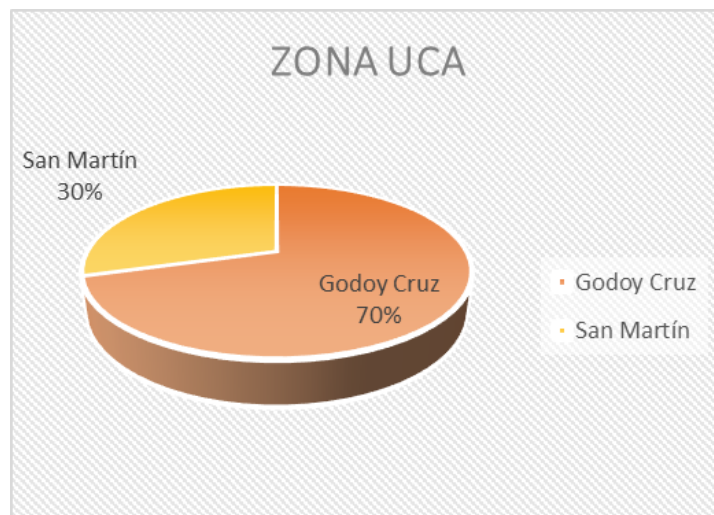
Figura 2: Edad de los participantes



Fuente: Elaboración propia

Continuando con el análisis de los datos referidos a los participantes, otro punto que se tomó en cuenta fue la sede en la que cursan, estudiando en la sede San Martín 18 estudiantes (30%) y en la sede Godoy Cruz 43 alumnos (70%).

Figura 3: Sedes de Mendoza en la que estudian los alumnos avanzados de Psicopedagogía de la U.C.A.



Fuente: Elaboración propia

Sabido es que en la actualidad hay una gran demanda de Psicopedagogos, por lo que muchos estudiantes avanzados comienzan a trabajar en diferentes áreas relacionadas con la Psicopedagogía por la gran demanda. Se indagó a los participantes cuántos de

ellos trabajan, sin realizar distinciones (en el caso que su respuesta fuese afirmativa) si se encuentran trabajando en ámbitos relacionados con la Psicopedagogía u otros.

Figura 4: Situación de empleo de los estudiantes avanzados de Psicopedagogía



Fuente: Elaboración propia

Como se pudo observar en la figura 4, el 80% de los participantes trabajan, lo cual es un porcentaje significativo, que puede influir en las horas dedicadas al estudio. Este aspecto también fue medido, arrojando que, el 61% de los estudiantes dedican entre 2 y 4 horas diarias a estudiar, un 33% dedica 6 horas o más, mientras que una minoría menos de 2 horas (7%). Estos datos se reflejan de la siguiente manera:

Figura 5: Horas dedicadas al estudio



Fuente: Elaboración propia

5.2.1.1. Análisis general Escala UWESS-9

Como ya se ha mencionado anteriormente, “Work Engagement Scale”, la UWESS-9, presenta 9 afirmaciones que representan manifestaciones de vigor, absorción y dedicación ante los estudios, para las cuales los participantes eligieron la opción con la que se identificaban en base a la frecuencia de ocurrencia en el tiempo. Para el análisis, se partió de dos agrupamientos de los ítems en “Factor I: Predisposición a estudiar” y “Factor II: Satisfacción con los estudios” (Parra y Pérez, 2010).

En el análisis del Factor I, se consideró las respuestas de los ítems 1, 2, 5, 6 y 9, los cuales se relacionan con las dimensiones de Vigor y Dedicación del Engagement: niveles de energía, motivación y satisfacción (centrándose en las consecuencias afectivas que el estudio tiene para el alumno, las cuales se evidencian en sus actitudes, comportamientos y el nivel de involucramiento real que éste tiene con sus estudios). Algunos reactivos que se ofrecían en este factor son si sus tareas como estudiante o cuando estudiaba o participaba en clases lo hacían sentir con energía, si por las mañanas le daban ganas de estudiar, si era feliz haciendo actividades relacionados con el estudio o si se “dejaba llevar” cuando realizaba sus tareas como estudiante. A partir del análisis de estos reactivos, se llegó a los siguientes puntajes y porcentajes, considerando que el 100% equivale a una puntuación máxima y que los puntajes obtenidos se evalúan en relación al puntaje máximo.

Tabla 5. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en el Factor I “Predisposición a estudiar”

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	1525	100%
PUNTAJE OBTENIDO	1149	75%

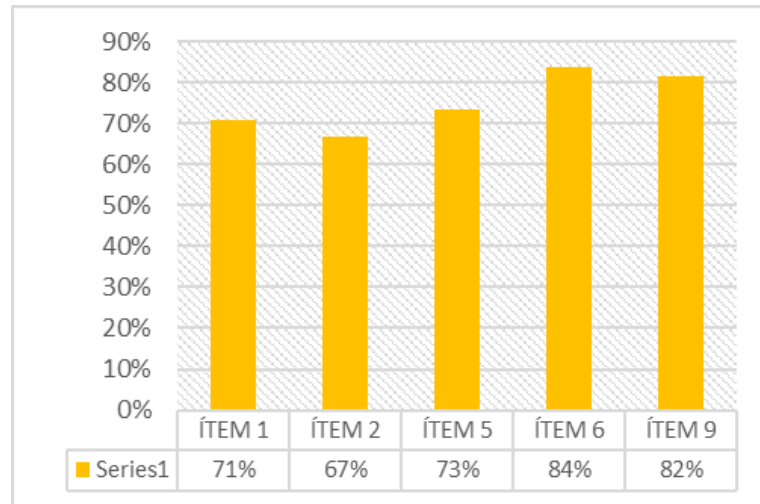
Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida del Factor I en la aplicación de la prueba.

Tal como se observa en la tabla 5, el 75% de los estudiantes expresaron una frecuencia de ocurrencia positiva en relación al Factor I, el cual se relaciona con las dimensiones de Vigor y Dedicación. Esto se podría interpretar como un elevado nivel de vitalidad, de empeño para esforzarse en actividades cotidianas, de persistencia, de entusiasmo, de tener nuevas metas y de estar orgulloso e inspirado por las actividades. A continuación, se presenta en la Figura 6 la puntuación de los ítems que

componen el Factor I, siendo la puntuación más alta la del ítem 6 (“soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios”) y la de menor puntaje la del ítem 2 (“me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o asisto a las clases presenciales/virtuales”).

Figura 6: Porcentaje de los ítems del Factor I de la muestra total



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al análisis del Factor II, “Satisfacción con los estudios”, que se relaciona con la dimensión absorción del Engagement, se evaluó la valoración que el sujeto hace de la carrera que estudia y su nivel de compromiso con el proyecto académico que implica la carrera en particular. Los ítems que conforman dicho Factor son: 3, 4, 7 y 8. Estos reactivos hacen referencia a estar entusiasmado y orgulloso con la carrera o que le inspire cosas nuevas. A partir del análisis de estos reactivos, se llegó a los siguientes puntajes y porcentajes, considerando que el 100% equivale a una puntuación máxima y que los puntajes obtenidos se evalúan en relación al puntaje máximo

Tabla 6. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en el Factor II “Satisfacción con los estudios”

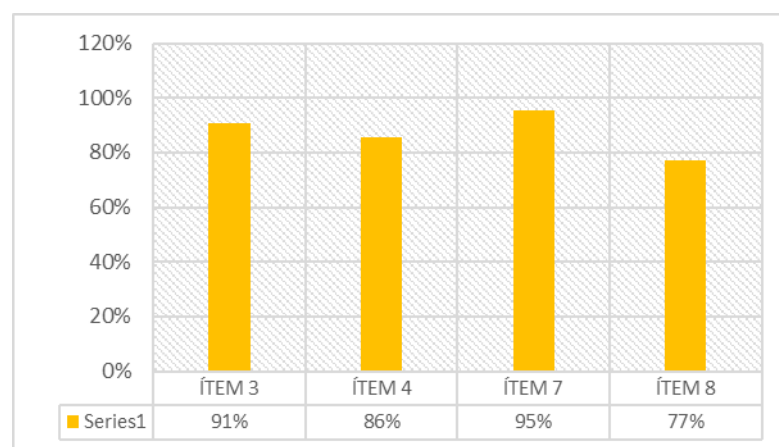
	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	1120	100%
PUNTAJE OBTENIDO	1065	95%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida del Factor II en la aplicación de la prueba.

Como se muestra en la Tabla 6 la frecuencia de ocurrencia fue significativamente alta en relación a la absorción, por lo que se puede interpretar que los estudiantes se muestran satisfechos con sus tareas, que al realizar una actividad con tanto entusiasmo no perciben a la variable de tiempo y una valoración positiva de la carrera y de su compromiso con el proyecto académico. Por último, como se presenta a continuación en la próxima figura, el ítem 7 (“estoy orgulloso de estar en esta carrera”) es el que mejor puntuación presenta, mientras que el ítem 8 (“me dejo llevar cuando realizo mis tareas como estudiante”) es el más bajo del Factor II, pero aun así es alto.

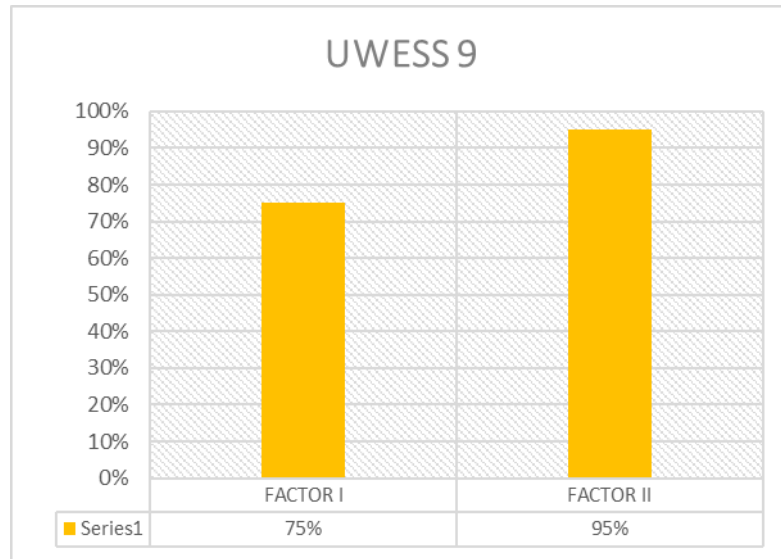
Figura 7: Porcentaje de los ítems del Factor II de la muestra total



Fuente: Elaboración propia

Por último, en relación a los Factores II y II de la UWESS-9, se evidenció puntuaciones altas en la totalidad de la muestra en relación a la presencia de factores promotores de Engagement, tanto en el Factor I de “Predisposición a estudiar” y en el Factor II de “Satisfacción con los estudios”.

Figura 8: Porcentajes de la muestra total en relación a los Factores II y II



Fuente: Elaboración propia

5.2.1.2. Análisis general Escala MBI-SS

El Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) evalúa el burnout académico a través de quince ítems, repartidos en tres subescalas: agotamiento, cinismo y eficacia académica (Hederich Martínez y Caballero Domínguez, 2016). Para el análisis se consideró la frecuencia de ocurrencia en el tiempo de la muestra total en las tres subescalas.

La subescala Eficacia académica hace alusión al sentimiento de competencia académica como estudiante, evaluada a partir de seis ítems (1, 2, 3, 4, 5 y 15), donde el estudiante puntuó según si: se considera buen estudiante, contribuye en las clases efectivamente, se cree eficaz para finalizar o resolver las actividades académicas, le estimula conseguir nuevos objetivos relacionados con los estudios y considera que ha aprendido cosas interesantes. En la tabla 7 y la figura 9, que se encuentran a continuación, se muestran los porcentajes de las puntuaciones totales y de los diferentes ítems que componen esta subescala, observándose porcentajes altos, los cuales indican un positivo sentimiento de eficacia, coincidente con los resultados de la UWESS-9.

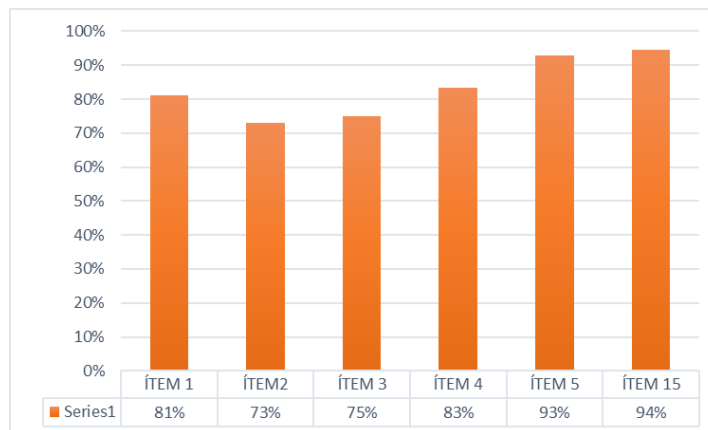
Tabla 7. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en la subescala “Eficacia académica”

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO	1830	100%
TOTAL		
PUNTAJE OBTENIDO	1524	95%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala “Eficacia académica” en la aplicación de la prueba.

Figura 9: Ítems que constituyen la subescala Eficacia académica de la muestra total



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la subescala “Agotamiento” está constituida por los ítems 6, 7, 8, 9 y 10. El agotamiento hace alusión a la sensación de encontrarse exhausto físicamente de tanto estudiar al finalizar el día, de no poder más en las tareas como estudiante, de sentirse cansado por las mañanas cuando debe afrontar otro día en la universidad, o de sentir que las actividades académicas lo tienen emocionalmente agotado.

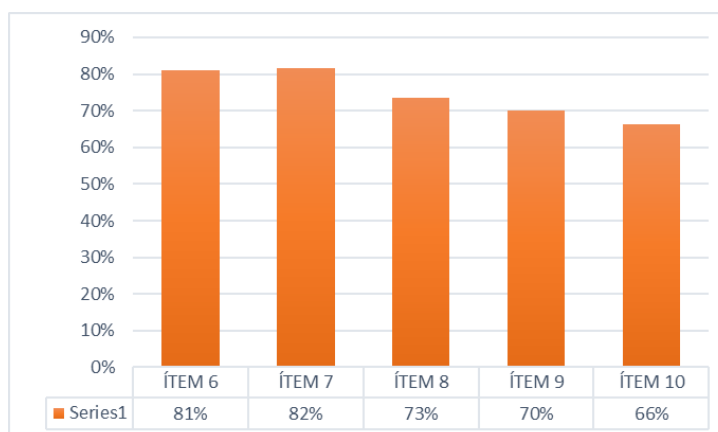
Tabla 8. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en la subescala Agotamiento

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	1525	100%
PUNTAJE OBTENIDO	1135	74%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala Agotamiento en la aplicación de la prueba.

Figura 10: Porcentaje obtenido en los ítems que constituyen la subescala Agotamiento



Fuente: Elaboración propia

Tal como se puede observar en la Tabla 8 y en la Figura 10, los puntajes de la muestra total en la subescala “Agotamiento”, indican niveles altos de agotamiento entre los estudiantes, puntuando alto en los ítems 6 y 7 que expresan agotamiento físico al finalizar el día y sentirse exhaustos de tanto estudiar.

En cuanto a la subescala Cinismo, ésta evalúa actitudes de distanciamiento con el significado y la utilidad de los estudios que se están realizando a través de los ítems 11, 12, 13 y 14, con reactivos como si ha perdido interés en la carrera desde que empezó la universidad, pérdida de entusiasmo por la carrera, distanciamiento de los

estudios por considerarlos poco útiles o puesta en duda de la importancia y valor de los estudios.

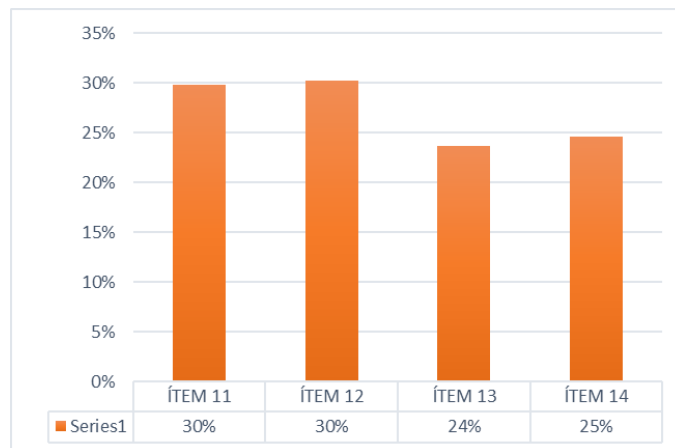
Tabla 9. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra total en la subescala Cinismo

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	1220	100%
PUNTAJE OBTENIDO	330	27%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala Cinismo en la aplicación de la prueba.

Figura 11: Porcentaje obtenido en los ítems que constituyen la subescala Cinismo



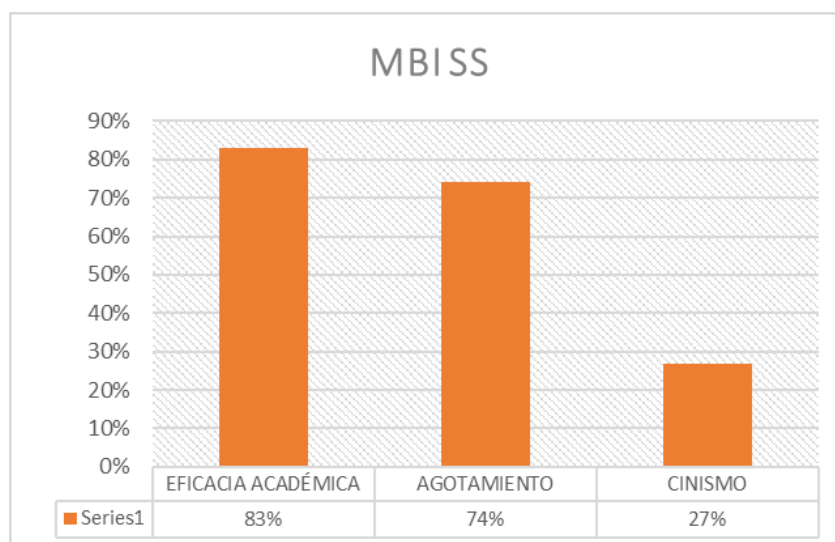
Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9 y en la Figura 11 se puede observar puntajes bajos en la subescala Cinismo, lo cual coincide con las puntuaciones altas del Factor I, donde se evalúa la dimensión “Dedicación”, opuesta al “Cinismo” del burnout. Es decir, que los estudiantes muestran actitudes de compromiso, entusiasmo y dedicación por la carrera y los estudios en general

Por último, en relación a la totalidad de las subescalas “Eficacia académica”, “Agotamiento” y “Cinismo”, se evidenció puntuaciones altas en Eficacia Académica, lo cual se relaciona positivamente con los resultados obtenidos en los Factores I y II de la UWES-9. En cuanto a la subescala Agotamiento, como se observó, las puntuaciones fueron altas, lo que se podría correlacionar con el momento específico en el que se encontraban los estudiantes al momento de participar en la prueba: Noviembre-

Diciembre del 2020, coincidente con el cierre del semestre e inicio de los exámenes finales, con una modalidad de cursado y exámenes totalmente novedoso para los estudiantes, donde poder participar de las clases o de los exámenes estaba supeditado a contar con una buena conexión de internet y recursos tecnológicos, entre otros factores. En relación a la puntuación de la subescala Cinismo, el puntaje obtenido por la muestra total fue bajo. Estos datos indican que la mayoría de los estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la U.C.A. Mendoza no reúnen las tres dimensiones relacionadas con el Burnout ya que, hay un gran sentimiento de autoeficacia académica, y predominio de actitudes opuestas al cinismo (entusiasmo, orgullo, dedicación e inspiración por las actividades académicas) aunque si puntuaron alto (74%) en la dimensión agotamiento.

Figura 12: Porcentajes de la muestra total en relación las subescalas del MBI- SS

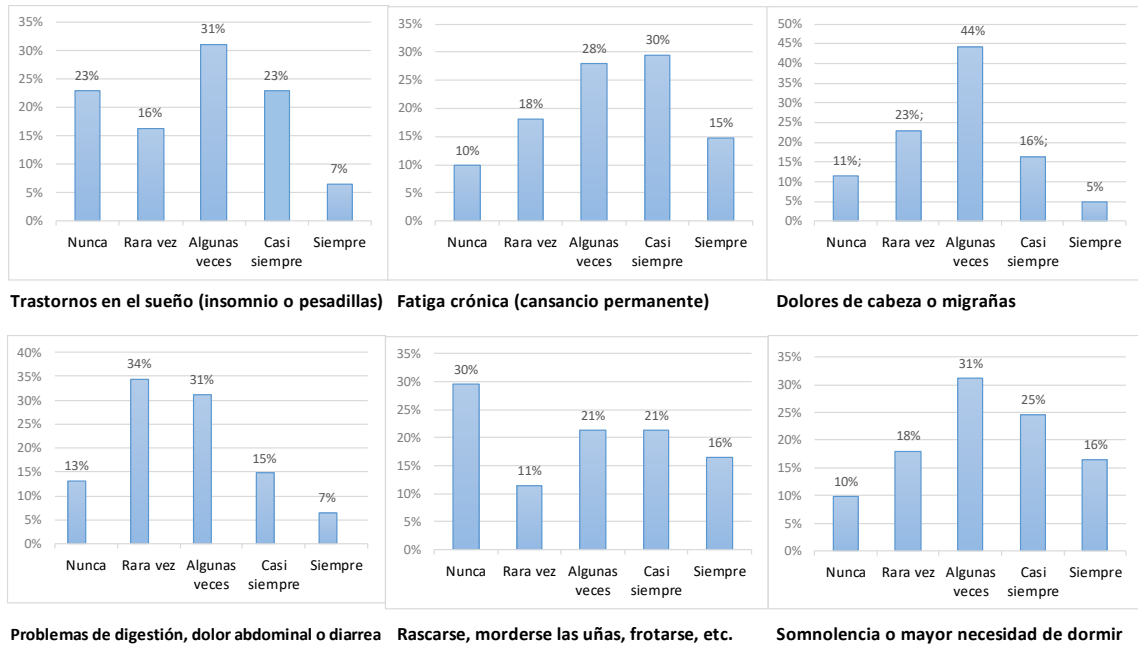


Fuente: Elaboración propia

5.2.1.3. Análisis general Inventario SISCO

Del inventario SISCO se seleccionaron 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales: nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre, permitieron identificar la frecuencia de ocurrencia de determinados síntomas o reacciones ante un estímulo estresor, siendo analizados a partir de tres categorías: “Reacciones físicas”, “Reacciones psicológicas” y “Reacciones comportamentales” de la muestra total (Barraza Macías, 2007).

Figura 13: Porcentaje de la muestra total en la categoría Reacciones Físicas

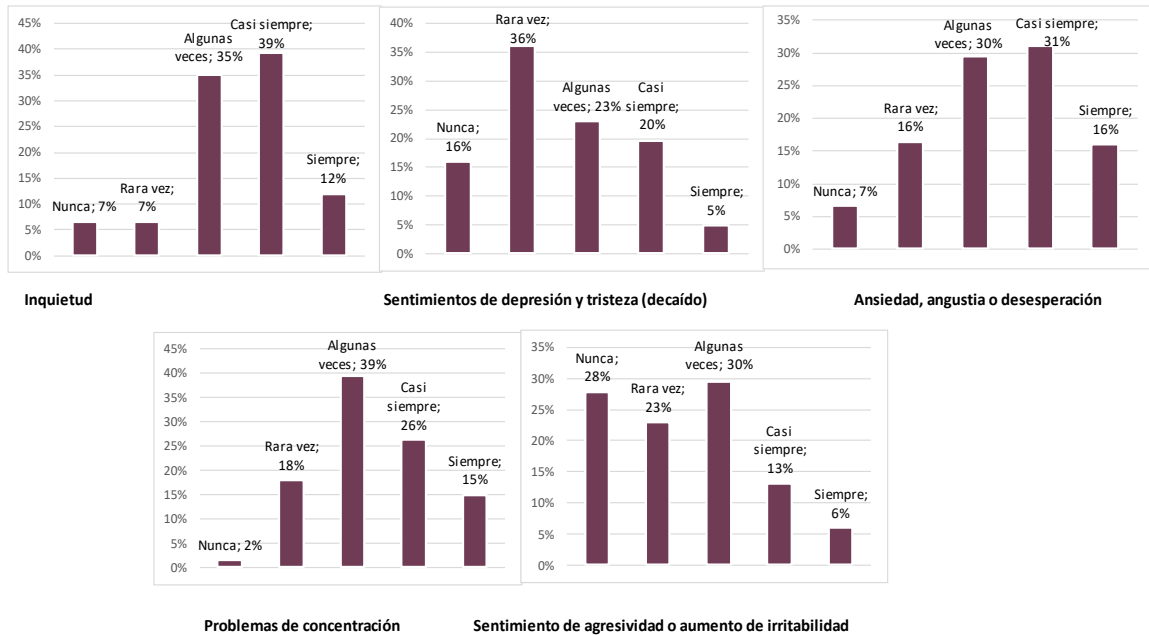


Fuente: Elaboración propia

Dentro de las reacciones físicas o síntomas que un estudiante puede presentar ante ciertos estímulos estresores se encuentran los trastornos en el sueño; fatiga crónica; dolores de cabeza o migrañas; problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea; rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. y somnolencia o mayor necesidad de dormir. Como se puede observar en la Figura 13, la prevalencia de las diferentes reacciones fue menor al 50%, pero dentro de esta categoría el 44% expresó presentar algunas veces dolores de cabeza o migrañas, fatiga crónica casi siempre con el 30% y algunas veces con el 28% (tal como se observó en la subescala Agotamiento del MBI SS), mientras que trastornos del sueño y somnolencia o mayor necesidad de dormir el 31%. La muestra total se identificó prevalentemente con las frecuencias de siempre, casi siempre y a veces.

Por otra parte, en cuanto a las reacciones o síntomas psicológicos, se consideran la inquietud (incapacidad de relajarse o estar tranquilo); sentimientos de depresión y tristeza; ansiedad, angustia o desesperación; problemas de concentración y sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.

Figura 14: Porcentaje de la muestra total en la categoría Reacciones Psicológicas

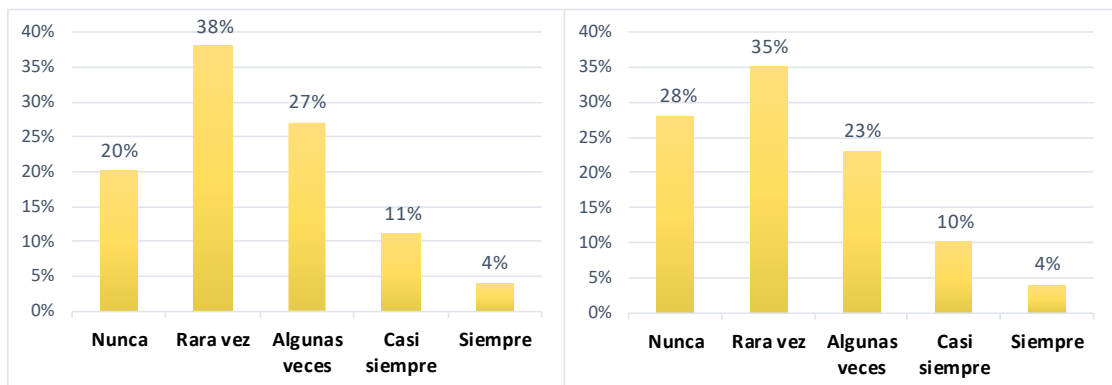


Fuente: Elaboración propia

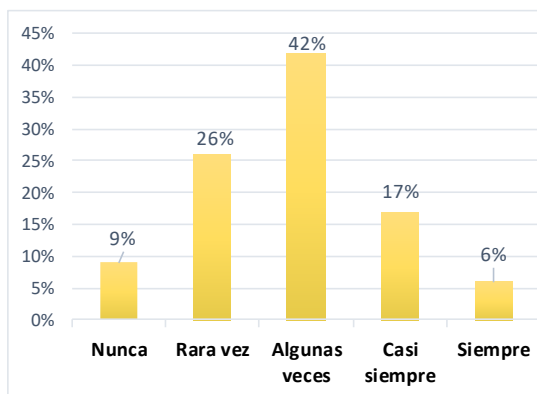
Tal como sucedió también en las reacciones físicas, en las reacciones psicológicas se observa una prevalencia de ocurrencia menor al 50% pero con puntuaciones más altas en la frecuencia “algunas veces”. En la figura 14, como se muestra, un 39% y un 35% expresó sentirse algunas veces y casi siempre en estado de inquietud, mientras que la mayoría expresó sentirse algunas veces (30%) y casi siempre (31%) ansiedad, angustia o desesperación. Esto podría generar problemas de concentración, donde, como se observa en la Figura 14, un 36% expresó que le sucede algunas veces, mientras que un 26% siempre. En cuanto a los sentimientos de depresión y tristeza, y de agresividad o irritabilidad las respuestas se concentraron mayoritariamente en las opciones rara vez (36% en tristeza o depresión), nunca y algunas veces (28% y 30% en irritabilidad o agresividad).

La última categoría de análisis ante un estímulo estresor son las reacciones comportamentales, las cuales se pueden observar a través de conflictos o tendencia a polemizar, aislamiento de los demás, desganado para realizar las labores académicas y aumento o reducción del consumo de alimentos.

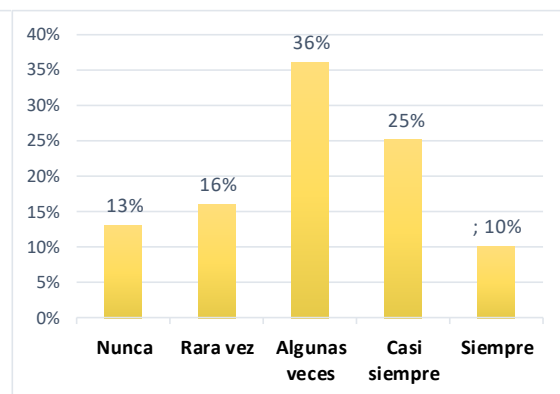
Figura 15: Porcentaje de la muestra total en la categoría Reacciones Comportamentales



Conflictos o tendencia a polemizar o discutir



Aislamiento de los demás



Desgano para realizar las labores académicas

Aumento o reducción del consumo de alimentos

Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa en la Figura 15, la mayoría de las respuestas se concentraban preferentemente en las opciones “Rara vez” y “Algunas veces”. Mayoritariamente se visualiza una tendencia a no polemizar, discutir ni aislarse de los demás. En cuanto al desgano para realizar las labores académicas, un 42% expresó a veces sentirse así (coincidente con las puntuaciones mayoritarias en la subescala Agotamientos del MBI-SS) o raras veces (26%), mientras que la mayoría expresó aumentar o reducir el consumo de alimentos (algunas veces con el 36% y casi siempre con el 25%).

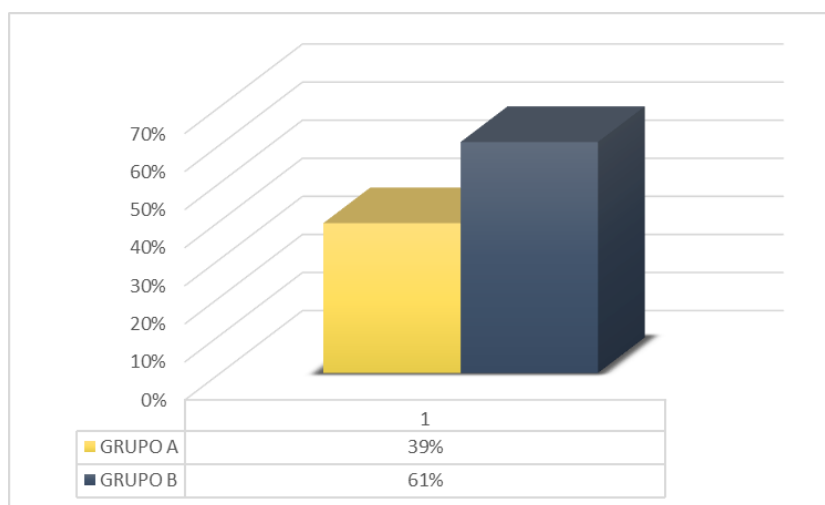
En conclusión, se puede observar porcentajes bajos (menores del 50%) en los diferentes componentes de las tres categorías analizadas de reacciones o síntomas presentes en los estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la U.C.A. Mendoza

ante un estímulo estresor, aunque una mínima prevalencia mayor de puntajes (con respuestas en general en las opciones “algunas veces” o “casi siempre”) en la categoría “Reacciones psicológicas”.

5.2.2. Análisis de la muestra por grupos

Como ya se mencionó, para este análisis grupal se consideró los años en los que se encontraban los estudiantes. El grupo A, formado por estudiantes de segundo y tercer año, y el grupo B, formado por estudiantes de cuarto año y los que ya concluyeron el cursado. El grupo A representó el 39% de la muestra total y el grupo B el 61%. El objetivo de esta clasificación fue poder visualizar si hay diferencias significativas en la presencia o ausencia de ciertos factores relacionados con el Burnout y el Engagement a medida que los estudiantes avanzan en la carrera.

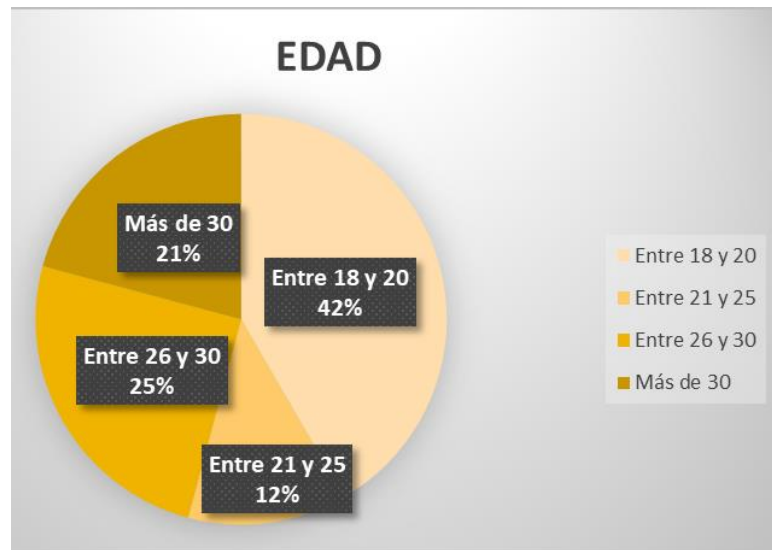
Figura 16: Distribución de la muestra total en “Grupo A, estudiantes que cursan segundo y tercer año” y “Grupo B, estudiantes que cursan cuarto año y que finalizaron el cursado”



Fuente: Elaboración propia

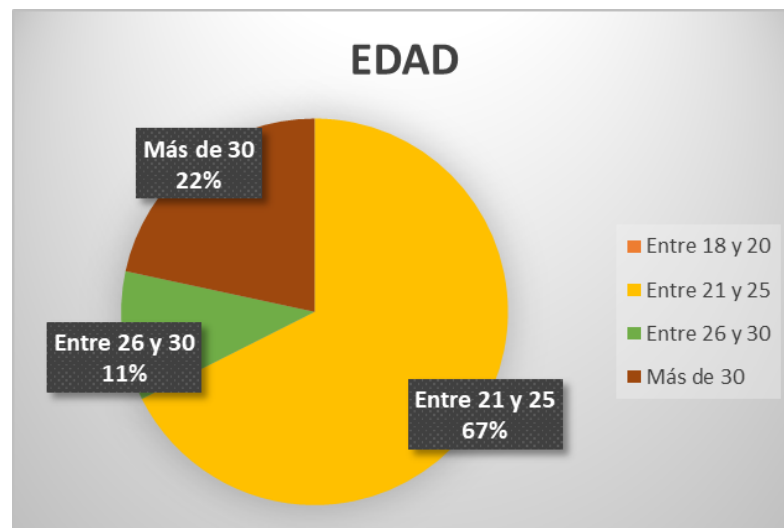
En la Figura 17 y 18, que se encuentran a continuación, se aprecia las edades de los participantes, las cuales fueron agrupadas en intervalos de 18-20 años, 21-25 años, 26-30 años y más de 30 años. En base a dicha clasificación se observa que del grupo A la mayoría se encuadra dentro del grupo de 18-20 años y la minoría entre 21-25 años, mientras que, del Grupo B la gran mayoría (67%) se encuentra en los intervalos de 21-25 años de edad y un porcentaje menor (11%) tiene entre 26 y 30 años.

Figura 17: Edad de los participantes del grupo A



Fuente: Elaboración propia

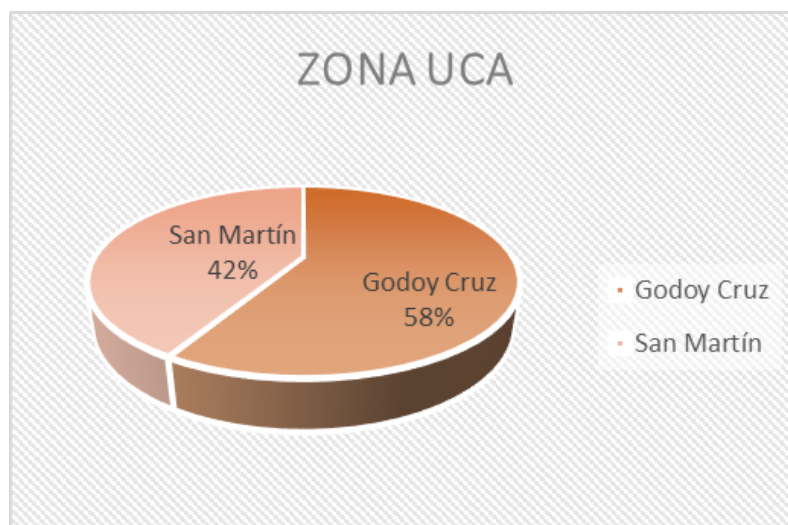
Figura 18: Edad de los participantes del grupo B



Fuente: Elaboración propia

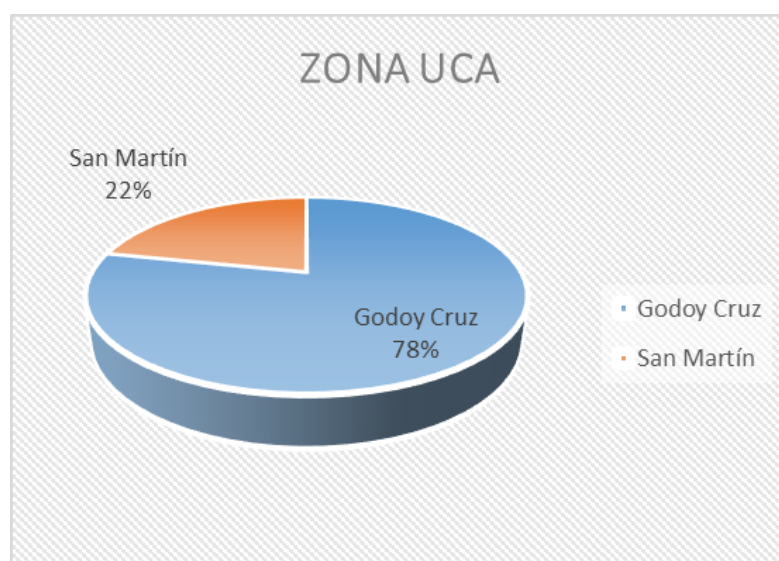
Continuando con el análisis de los datos referidos a los participantes, como se puede observar en las Figuras 19 y 20, del Grupo A el 58% de los participantes pertenecen a la sede Godoy Cruz, mientras que el resto (42%) a la sede San Martín de la Provincia de Mendoza. Por otra parte, se puede observar que, de los estudiantes del Grupo B, una mayoría significativa pertenece a la Sede Godoy Cruz (78%) y una minoría (22%) a San Martín.

Figura 19: Sedes de Mendoza en la que estudian los alumnos avanzados del Grupo A



Fuente: Elaboración propia

Figura 20: Sedes de Mendoza en la que estudian los alumnos avanzados del Grupo B

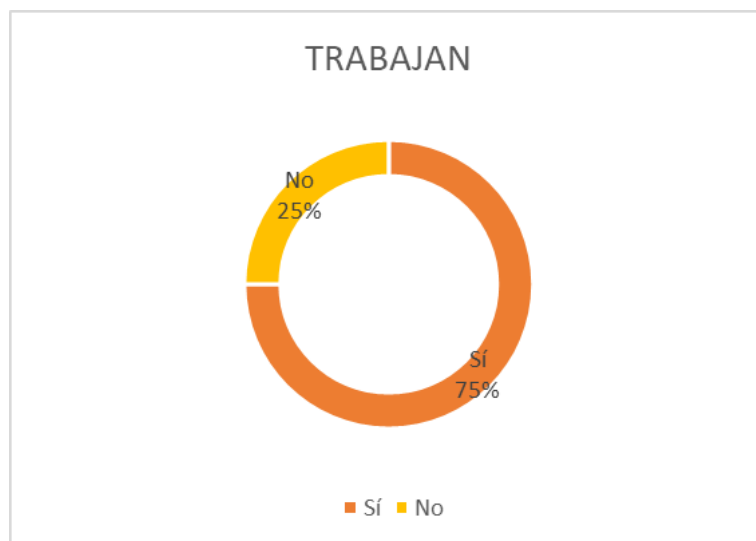


Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto indagado fue la situación laboral de los participantes de ambos grupos: cuántos de ellos trabajan, sin realizar distinciones, en el caso de que su respuesta fuese afirmativa, de si se encuentran trabajando en ámbitos relacionados con la Psicopedagogía u otros.

En la Figura 21 se puede observar que el 75% de los estudiantes del Grupo A trabajan y que el 25% no se encuentra empleado.

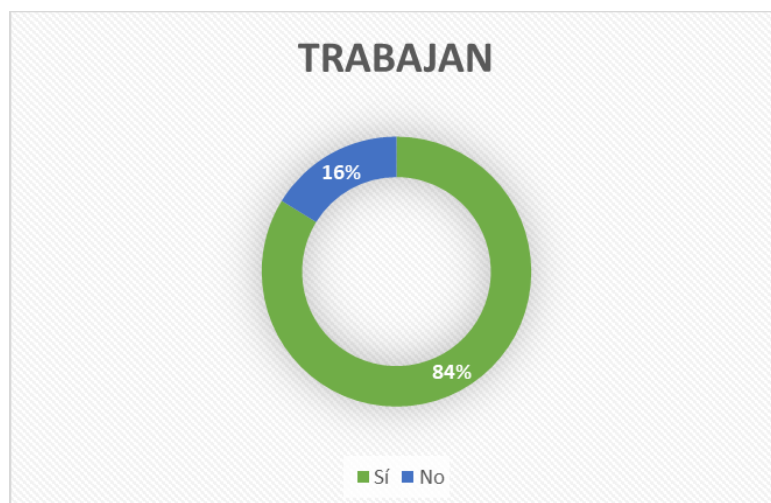
Figura 21: Situación de empleo de los estudiantes pertenecientes al Grupo A



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el porcentaje de estudiantes empleados de cuarto año y que ya finalizaron el cursado es mayor que el del Grupo A, ya que como se puede apreciar en la Figura 22, el 84% trabaja contra un 16% que no.

Figura 22: Situación de empleo de los estudiantes pertenecientes al Grupo B



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las horas de estudio dedicadas diariamente, del Grupo A el 4% le dedica menos de dos horas, el 75% entre dos y cuatro horas y el 21% seis horas o más. De los estudiantes del Grupo B, como se aprecia en la figura 23, el 8% estudia menos de dos horas diarias, el 51% entre dos y cuatro horas y el 41% seis horas o más. El resultado de ambos grupos es casi parejo en relación a la cantidad de horas dedicadas diariamente pero mayor en el Grupo B por dedicar la mayoría de los participantes seis horas o más, atendiendo que una masa mayor trabaja en comparación al Grupo A y dispondrían de menos tiempo.

Figura 23: Horas diarias dedicadas al estudio del Grupo A



Fuente: Elaboración propia

Figura 24: Horas diarias dedicadas al estudio del Grupo B



Fuente: Elaboración propia

5.2.2.1. Análisis de los Grupos A y B de la Escala UWESS-9

En la “Work Engagement Scale”, a través de sus 9 afirmaciones, se evaluó las manifestaciones de vigor, absorción y dedicación ante los estudios de los estudiantes pertenecientes a los Grupos A y B según la frecuencia de ocurrencia en el tiempo.

Como ya se mencionó en el análisis general de la muestra, los ítems a la hora de ser analizados se agruparon en “Factor I” y “Factor II”. En el análisis del Factor I, se consideró las respuestas de los ítems 1, 2, 5, 6 y 9, los cuales se relacionan con las dimensiones de Vigor y Dedicación.

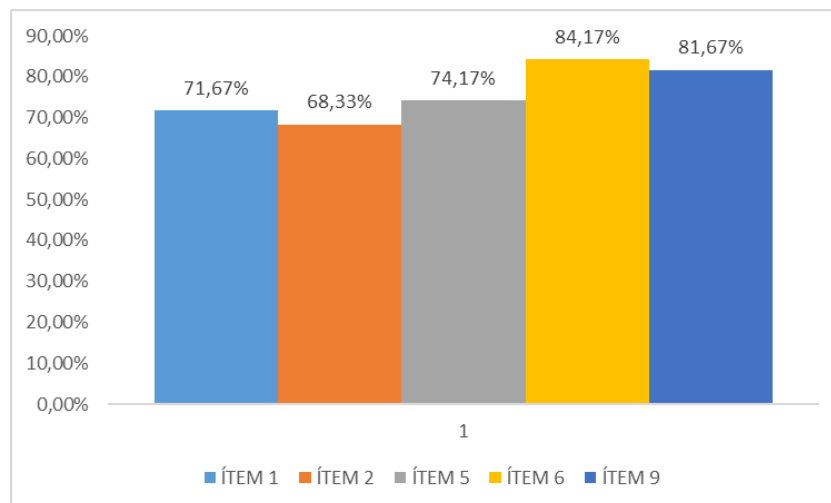
Tabla 10. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra correspondiente al Grupo A en el Factor I “Predisposición a estudiar”

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	600	100%
PUNTAJE OBTENIDO	456	76%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida del Factor I en la aplicación de la prueba.

Figura 25: Ítems que constituyen el análisis del Factor I del Grupo A



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el análisis del Factor I del Grupo A (Tabla 10 y Figura 25), los puntajes obtenidos son bastantes pares entre los diferentes ítems, con un porcentaje mayor en el ítem 6 “soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas

con mis estudios” y un porcentaje menor en el ítem 2 “me siento fuerte y vigoroso cuando estudio o asisto a las clases presenciales/virtuales”. A partir del resultado general (76%) se puede concluir que los estudiantes avanzados del Grupo A presentan factores asociados al Engagement.

Tabla 11. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra correspondiente al Grupo B en el Factor I “Predisposición a estudiar”

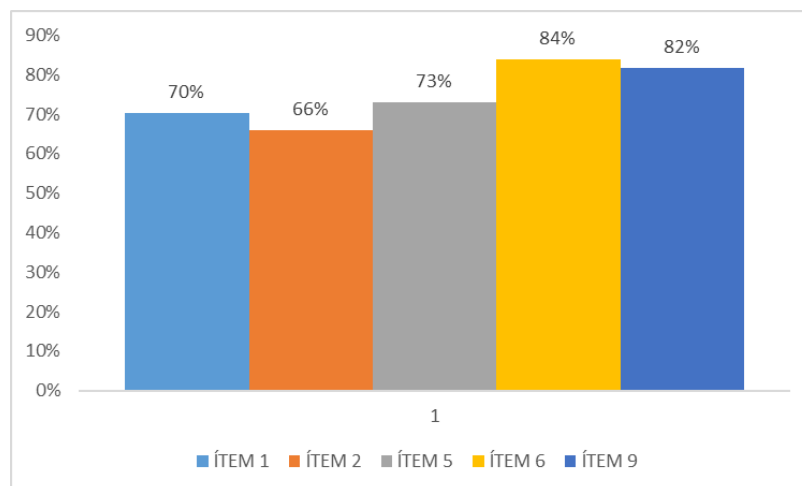
	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	925	100%
PUNTAJE OBTENIDO	693	75%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida del Factor I en la aplicación de la prueba.

Tal como se observa en la Tabla 11, el 75% de los estudiantes pertenecientes al Grupo B presentan factores relacionados a las dimensiones de Vigor y Dedicación (Factor I).

Figura 26: Ítems que constituyen el análisis del Factor I del Grupo B



Fuente: Elaboración propia

Al igual que el Grupo B, las puntuaciones de los diferentes ítems fueron bastante similares e incluso parecidas a las del otro grupo, obteniendo un porcentaje levemente mayor también el ítem 6 y menor el ítem 2.

Por otra parte, se realizó el análisis del Factor II de ambos grupos. El Factor II, “Satisfacción con los estudios”, se relaciona con la dimensión Absorción de Engagement: valoración que el sujeto hace de la carrera que estudia y su nivel de compromiso con el proyecto académico que implica la carrera en particular, es decir a estar entusiasmado y orgulloso con la carrera o que le inspire cosas nuevas.

En la Tabla 12 y Figura 27 se observan los puntajes obtenidos por el Grupo A: el 89% de la muestra perteneciente a este grupo presenta características relacionadas con la “Absorción”, puntuando más alto en el ítem 7 “estoy orgulloso de estar en esta carrera” con el 95% y con menor puntuación, pero aun así alta, en el ítem 8 “me dejo llevar cuando realizo mis tareas como estudiante”. Como se puede observar en la próxima Figura todas las puntuaciones que componen este Factor son significativamente altas.

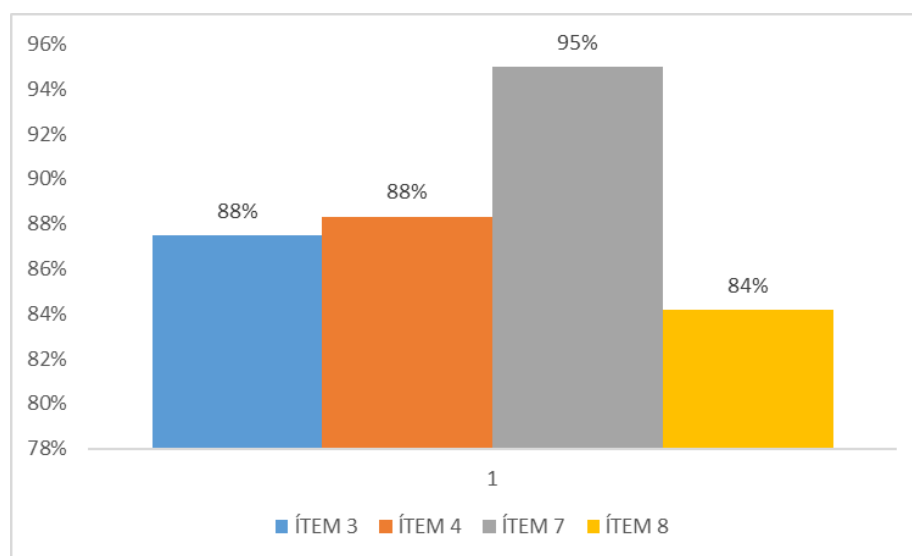
Tabla 12. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra correspondiente al Grupo A en el Factor II “Satisfacción con los estudios”

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	480	100%
PUNTAJE OBTENIDO	426	89%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida del Factor II en la aplicación de la prueba.

Figura 27: Ítems que constituyen el análisis del Factor II del Grupo A



Fuente: Elaboración propia

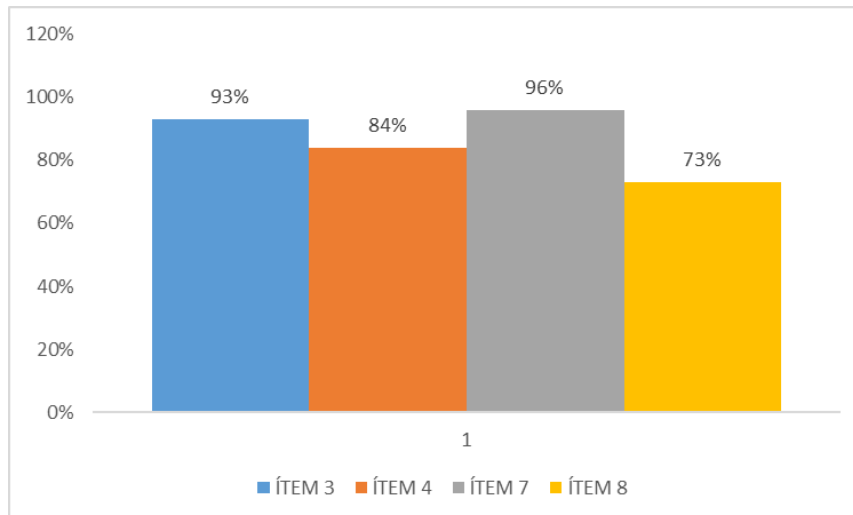
Tabla 13. Puntaje y porcentaje obtenido de la muestra correspondiente al Grupo B en el Factor II “Satisfacción con los estudios”

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	740	100%
PUNTAJE OBTENIDO	639	86%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida del Factor II en la aplicación de la prueba.

Figura 28: ítems que constituyen el análisis del Factor II del Grupo B



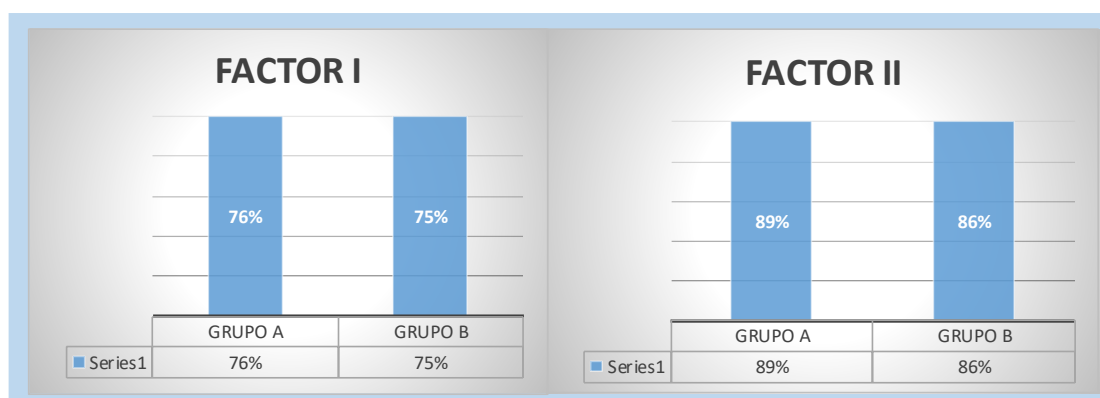
Fuente: Elaboración propia

Al igual que en el Grupo A, el Grupo B obtuvo puntuaciones más altas en el ítem 7 “estoy orgulloso de estar en esta carrera” con el 96%, pero un ítem que también presenta un porcentaje alto (93%) es el 3 “estoy entusiasmado con mi carrera”. En cuanto al ítem que presenta menor puntuación, en relación al resto pero que igualmente es un puntaje alto, es el 8 “me dejo llevar cuando realizo mis tareas como estudiante”.

A partir del análisis de ambos grupos en cada uno de los Factores, se puede concluir que, tanto en el Grupo A y B, no hay diferencias significativas en los porcentajes de cada uno de los Factores, siendo además puntuaciones altas, lo que indica la

presencia de características relacionadas al Engagement: elevado nivel de vitalidad, de empeño para esforzarse en actividades cotidianas (por estar entusiasmado), de persistencia, de tener nuevas metas y de estar orgulloso e inspirado por las actividades académicas o la carrera en general. Estas características indican que, la presencia de factores relacionados con el Engagement no varía significativamente, únicamente hay una leve disminución, del 76% al 75% en el Factor I, y del 89% al 86% en el Factor II, a medida que los estudiantes avanzan de año y están más próximos a recibirse. Por último, se observó que los estudiantes pertenecientes al Grupo B, quienes están más avanzados, se encuentran muy motivados por la carrera (ítem 3).

Figura 29: Porcentajes obtenidos del análisis de ambos grupos en los Factores II y II de la UWESS 9



Fuente: Elaboración propia

5.2.2.2. Análisis de los Grupos A y B de la Escala MBI-SS

El Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) como ya se explicó con anterioridad, evalúa el burnout académico a través de tres subescalas -agotamiento, cinismo y eficacia académica- con quince ítems en total que analizan la frecuencia de ocurrencia en el tiempo del Grupo A, por una parte, y del B por otra.

La subescala eficacia académica hace alusión al sentimiento de competencia académica como estudiante. Como se observa en la Tabla 14, el 79% de los estudiantes de segundo y tercer año presentan características asociadas a la Eficacia Académica, lo cual los aleja de desarrollar Burnout. En la Figura 30 se aprecian los porcentajes de cada uno de los ítems que constituyen la subescala, pudiéndose observar porcentajes altos, siendo mayor el del ítem “he aprendido muchas cosas

interesantes durante mi carrera” con el 93% y con menor porcentaje (68%) el ítem “creo que contribuyo efectivamente en las clases presenciales/virtuales de la universidad”.

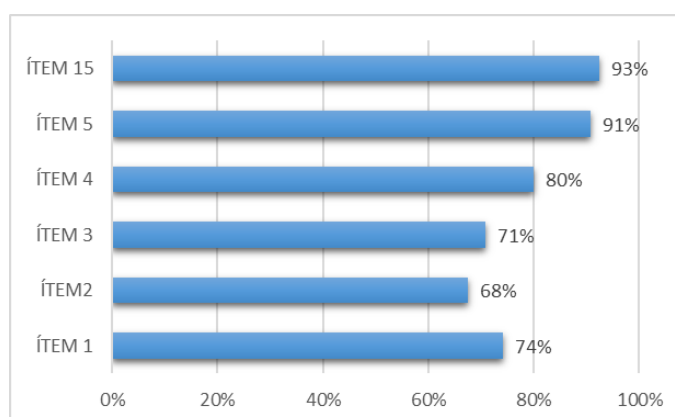
Tabla 14. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo A en la subescala Eficacia Académica

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	720	100%
PUNTAJE OBTENIDO	571	79%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala Eficacia académica en la aplicación de la prueba.

Figura 30: Ítems que constituyen la subescala Eficacia académica del Grupo A



Fuente: Elaboración propia

La Eficacia académica del Grupo B arrojó un porcentaje significativamente alto: 86%, indicando que un gran porcentaje de estudiantes de cuarto año y que finalizaron el cursado presentan características asociadas a una buena autoeficacia académica. El ítem con mayor puntuación fue el quince y con menor puntuación el dos, al igual que en el Grupo B

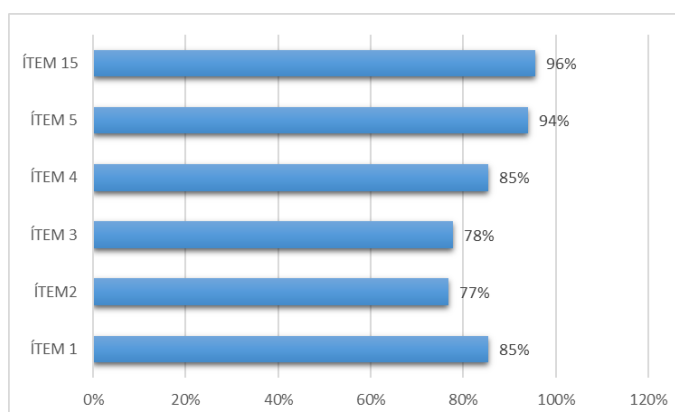
Tabla 15. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo B en la subescala Eficacia Académica

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	1110	100%
PUNTAJE OBTENIDO	953	86%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala Eficacia académica en la aplicación de la prueba.

Figura 31: Ítems que constituyen la subescala Eficacia académica del Grupo B



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la subescala “Agotamiento”, ésta evalúa la disminución de los recursos emocionales de la persona para enfrentarse a los retos que se le presentan. Como se aprecia la Tabla 16 y en la Figura 32, el Grupo A presenta cierta tendencia al Agotamiento (73%). El ítem que mayor puntuación en cuanto a la frecuencia de ocurrencia fue el 6 “me encuentro agotado físicamente al final de un día de cursado” con el 83%, y el que menor puntuación obtuvo fue el 10 “estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mí”.

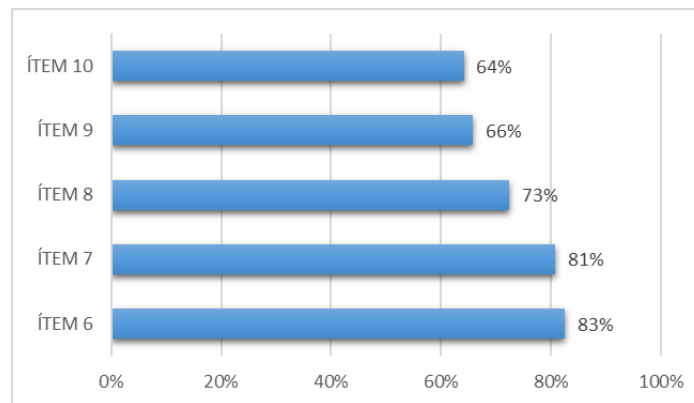
Tabla 16. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo A en la subescala Agotamiento

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	600	100%
PUNTAJE OBTENIDO	439	73%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala Agotamiento en la aplicación de la prueba.

Figura 32: Ítems que constituyen la subescala Agotamiento del Grupo A



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en el Grupo B, constituido por estudiantes de cuarto año y que finalizaron el cursado, un porcentaje significativo, el 75%, presenta indicios relacionados al Agotamiento. El ítem 7 “estoy exhausto de tanto estudiar” fue el más puntuado en relación a la frecuencia de ocurrencia y el ítem 10 “estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mí” el menos puntuado. Estos datos se pueden observar en la Figura 33 y en la Tabla 17.

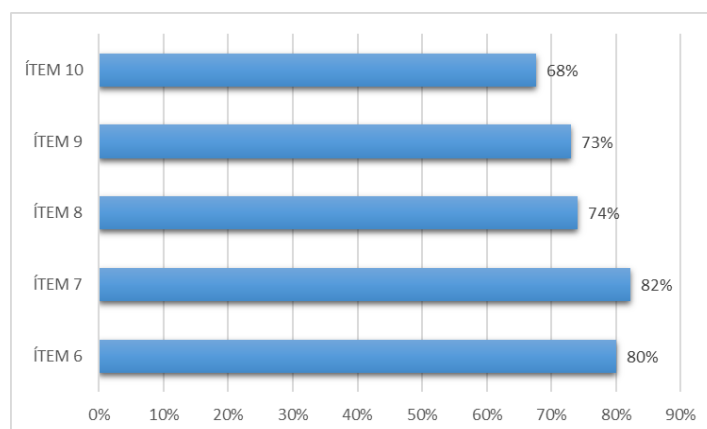
Tabla 17. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo B en la subescala Agotamiento

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	925	100%
PUNTAJE OBTENIDO	697	75%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala Agotamiento en la aplicación de la prueba.

Figura 33: Ítems que constituyen la subescala Agotamiento del Grupo B



Fuente: Elaboración propia

Por último, la tercera subescala del MBI-SS es la de “Cinismo”. Aquí la frecuencia de ocurrencia en el Grupo A es baja, lo que indicaría la no presencia de características relacionadas con el Cinismo. El ítem con menor frecuencia de ocurrencia fue el 13 “me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles” con el 27%, y con mayor ocurrencia, pero aun así siendo un porcentaje bajo, el ítem 14 “dudo de la importancia y valor de mis estudios” con el 34%. A continuación, se muestran en la Tabla 18 y en la Figura 34 los datos relacionados al Grupo A.

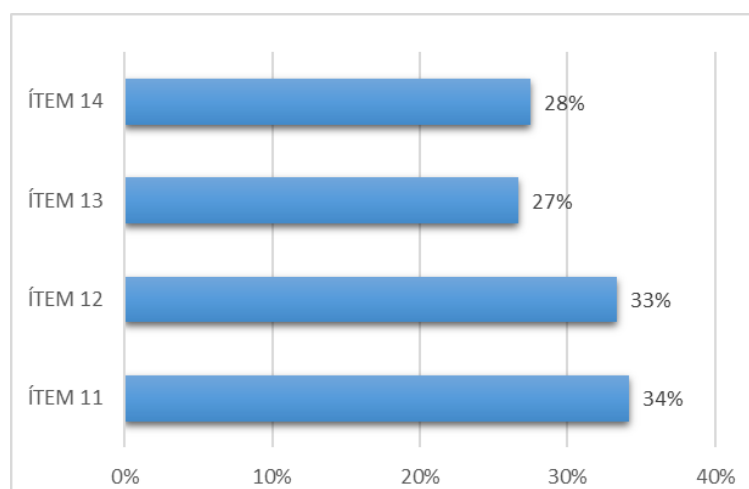
Tabla 18. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo A en la subescala Cinismo

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	480	100%
PUNTAJE OBTENIDO	146	30%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala Cinismo en la aplicación de la prueba.

Figura 34: Ítems que constituyen la subescala Cinismo del Grupo A



Fuente: Elaboración propia

En el Grupo B, la frecuencia de cinismo es baja (25%), siendo un porcentaje menor en relación al Grupo A. Como se observa en la Figura 35 el ítem con mayor frecuencia de ocurrencia es el 12 “he perdido entusiasmo por mi carrera” y con menor frecuencia el 13 “me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles”

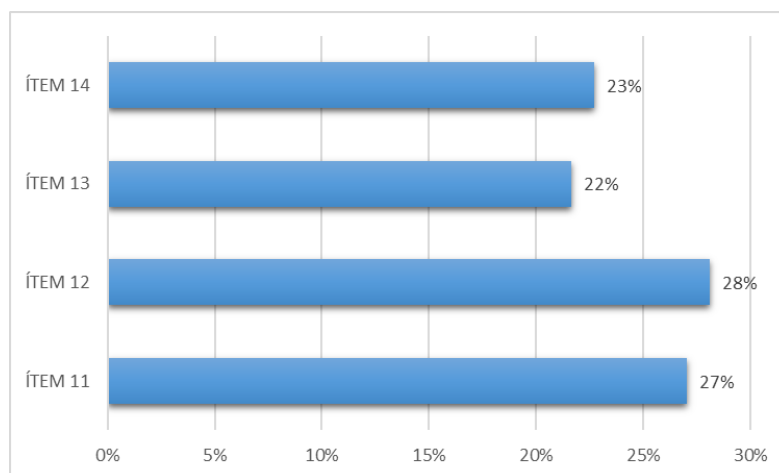
Tabla 19. Puntaje y porcentaje obtenido del Grupo B en la subescala Cinismo

	Puntos	Porcentaje
PUNTAJE MÁXIMO TOTAL	740	100%
PUNTAJE OBTENIDO	184	25%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Frecuencia obtenida de la subescala Cinismo en la aplicación de la prueba.

Figura 35: Ítems que constituyen la subescala Cinismo del Grupo B

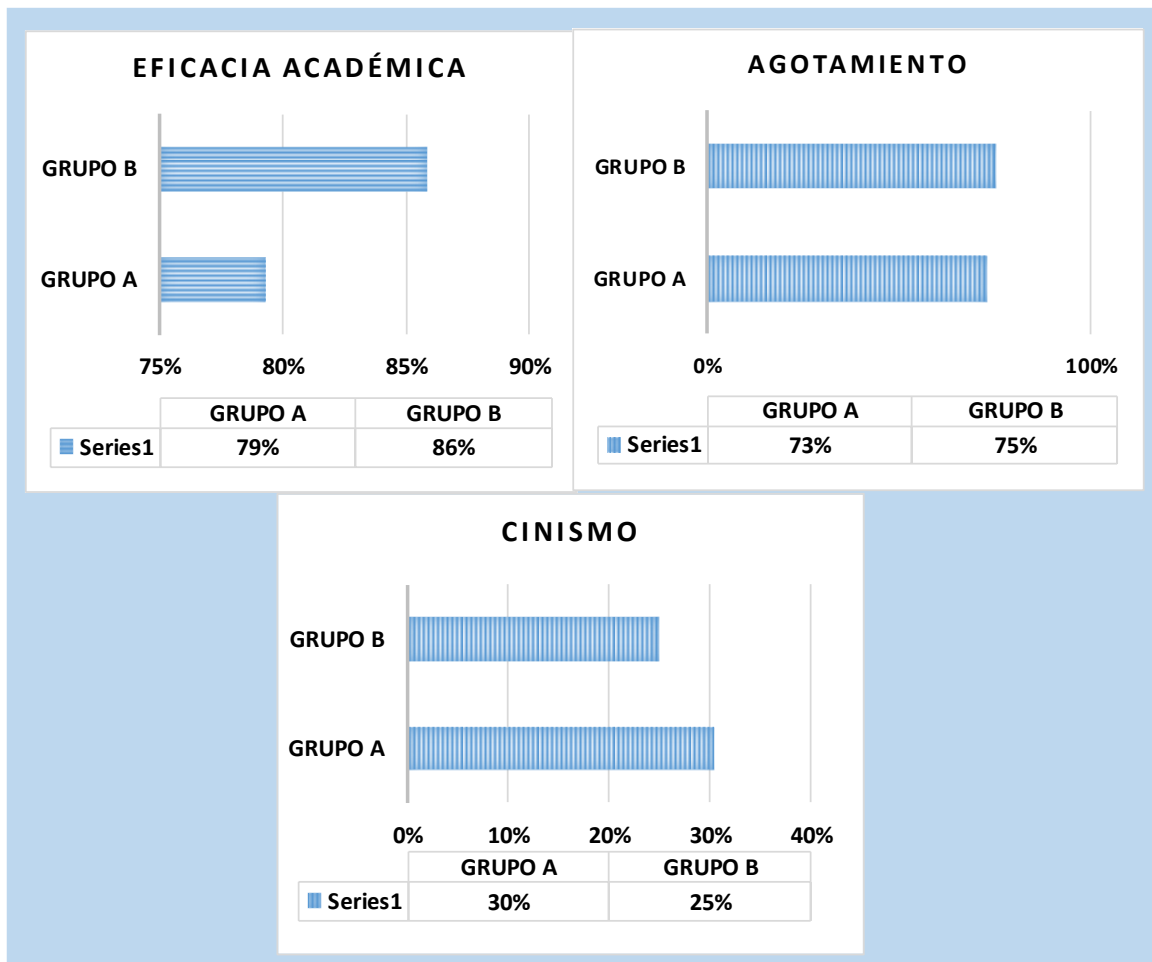


Fuente: Elaboración propia

A partir de la frecuencia de ocurrencia analizada en las tres subescalas de la MBI-SS se puede concluir que la percepción de Eficacia académica de ambos grupos es alta, pero mayor en los estudiantes pertenecientes al Grupo B, mientras que en la Subescala Agotamiento se puede apreciar una frecuencia de ocurrencia alta, con puntuaciones similares en ambos grupos (73% y 75%). En cuanto a las actitudes relacionadas al Cinismo, se pueden observar puntajes bajos, especialmente en estudiantes del Grupo B. Este resultado coincide con el de la subescala de Eficacia académica, ya que una baja eficacia académica se correlaciona con actitudes cínicas.

En la Figura 36 se pueden observar los puntajes obtenidos de cada una de las Subescalas de ambos grupos, lo que indican que los estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la U.C.A sede Mendoza no cumplen con los tres criterios excluyentes del Burnout académico, observándose únicamente un nivel elevado de Agotamiento.

Figura 36: Porcentajes obtenidos del análisis de las Subescalas de la MBI-SS en los Grupos A y B.



Fuente: Elaboración propia

5.3 Discusión de los resultados

El Engagement y el Burnout académico son dos términos poco analizados en conjunto en la población universitaria, para lo cual resultaba muy interesante ver cual prevalecía en los estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía de la U.C.A., atendiendo la situación histórica en la que el mundo se encontró inmerso por la pandemia declarada en el 2020. Por ello, a través de las escalas UWESS-9, MBI-SS y SISCO se analizó aspectos relacionados al Engagement y Burnout, de forma integral y más analítica entre grupos definidos por los años en los que se encontraban los participantes. Cabe destacar que sería muy importante continuar investigando y analizando de forma

longitudinal como se desarrollan estos conceptos opuestos en estudiantes universitarios en general, ya que la bibliografía de estas temáticas es muy escasa.

A partir de los datos analizados de la muestra de los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la U.C.A. sede Mendoza, se puede observar que la mayoría de alumnos pertenecen a la denominada “Generación Z”, que son los nacidos entre los años 1992 al 2005 aproximadamente, ya que las edades de los participantes (agrupadas en intervalos de 18-20 años, 21-25 años, 26-30 años y más de 30 años) rondaban mayoritariamente entre los 21 y 25 años. Otro aspecto que se analizó de la muestra total fue el sexo, siendo el 100% mujeres, pertenecientes el 30% a la sede San Martín y el 70% a la sede Godoy Cruz. Dos datos más interesantes obtenidos de la muestra fue el gran porcentaje de estudiantes que trabajan (el 80%), lo cual podría influir en las horas dedicadas al estudio, pero a pesar de esto el 61% de los estudiantes expresó dedicarle entre 2 y 4 horas diarias a estudiar, un 33% 6 horas o más y una minoría menos de 2 horas (7%).

Con el objetivo de poder visualizar si hay diferencias significativas entre los estudiantes a medida que están más avanzados en la carrera, se realizó un análisis a partir de dos grupos: el Grupo A, constituido por estudiantes de segundo y tercer año, que representaba el 39% de la muestra total y el Grupo B, conformado por estudiantes de cuarto año y los que ya finalizaron el cursado, representando el 61%.

En base a dicha clasificación se observa que, del Grupo A, el 75% de los estudiantes trabajan contra el 84% de los estudiantes del Grupo B que se encuentran trabajando. Las horas dedicadas diariamente al estudio de ambos grupos es casi parejo, pero, mayor en el Grupo B por dedicar la mayoría de los participantes seis horas o más, atendiendo que una masa mayor trabaja en comparación al Grupo A y dispondrían de menos tiempo.

La UWESS-9 mide a través de sus afirmaciones manifestaciones de vigor, absorción y dedicación ante los estudios (dimensiones relacionadas con el Engagement), para las cuales los participantes eligieron la opción con la que se identificaban en base a la frecuencia de ocurrencia en el tiempo.

En el análisis del Factor I las afirmaciones se relacionaban con las dimensiones de Vigor (elevado nivel de vitalidad y empeño de esforzarse en actividades cotidianas, de

persistencia) y Dedicación (está asociada al entusiasmo, a la inspiración, a tener nuevas metas en el trabajo y estar orgulloso por las actividades). Se puede observar que:

- en el análisis de la muestra total: el 75% de los estudiantes expresaron una frecuencia de ocurrencia positiva en relación al Factor I;
- en el análisis del Grupo A: el 76% presenta características relacionadas al vigor y la absorción;
- en el análisis del Grupo B; el 75% también presentó propiedades vinculadas al vigor y absorción.

En cuanto al análisis del Factor II “Satisfacción con los estudios”, que se relaciona con la dimensión absorción del Engagement, se evaluó la valoración que el sujeto hace de la carrera que estudia y su nivel de compromiso con el proyecto académico que implica la carrera en particular. La absorción indica concentración y estar satisfecho con lo que uno realiza en sus tareas laborales o académicas, además de que el estudiante al realizar una actividad con tanto entusiasmo no percibe a la variable de tiempo. En base a la frecuencia de ocurrencia se constató que:

- la muestra total puntuó que el 95% presenta características asociadas a la absorción;
- el Grupo A, con un 89% también presenta características relacionadas a esta dimensión del Engagement;
- el Grupo B, con el 86%, expresó tener de forma seguida actitudes relacionadas con la absorción.

A partir de los resultados observados de forma global y grupal, se concluye que no hay variaciones reveladoras entre los diferentes años, siendo en general puntuaciones significativamente altas, con una leve disminución, del 76% al 75% en el Factor I, y del 89% al 86% en el Factor II, a medida que los estudiantes avanzan de año y están más próximos a recibirse. Por último, se observó que los estudiantes pertenecientes al Grupo B, quienes están más avanzados, se encuentran muy motivados por la carrera.

Se puede afirmar que los estudiantes de Psicopedagogía de la U.C.A sede Mendoza, presentan factores asociados al Engagement, entendiendo a este como un estado

positivo, afectivo-emocional de plenitud, caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en el trabajo (Martínez Martínez y Salanova Soria, 2003).

La otra variable central de la investigación fue el Burnout, medido a través de la MBI-SS. Esta escala, a través de las subescalas agotamiento, cinismo y eficacia académica permitió observar la posible presencia de factores asociados al Burnout académico

La subescala Eficacia académica hace alusión al sentimiento de competencia académica como estudiante: si se considera buen estudiante, si contribuye en las clases efectivamente, si se cree eficaz para finalizar o resolver las actividades académicas, si le estimula conseguir nuevos objetivos relacionados con los estudios y si considera que ha aprendido cosas interesantes. En los tres análisis realizados se concluye que:

- en la muestra general hay presente un sentimiento de eficacia positivo, ya que el 83% presenta características asociadas a la eficacia académica;
- en el grupo A el 79% de los estudiantes de segundo y tercer año presentan características asociadas a la Eficacia;
- la Eficacia académica del Grupo B es significativamente alta, ya que un 86%, presentan características inscritas a una buena autoeficacia académica.

Otra subescala analizada fue la de Agotamiento, la cual hace alusión a la sensación de encontrarse exhausto físicamente de tanto estudiar al finalizar el día, de no poder más en las tareas como estudiante, de sentirse cansado por las mañanas cuando debe afrontar otro día en la universidad, o de sentir que las actividades académicas lo tienen emocionalmente agotado. Del análisis se desprenden porcentajes significativos relacionados al agotamiento, ya que:

- el 74% de la muestra total presenta algunas características asociadas a esta dimensión del Burnout;
- el Grupo A presenta cierta tendencia al Agotamiento (73%);
- en el Grupo B, constituido por estudiantes de cuarto año y que finalizaron el cursado, un porcentaje significativo, el 75%, presenta indicios relacionados al Agotamiento.

En cuanto a la subescala Cinismo, ésta evalúa actitudes de distanciamiento con el significado y la utilidad de los estudios que se están realizando. Los resultados de los análisis arrojan puntuaciones bajas, lo que indica la no presencia, de forma significativa, de características asociadas al cinismo:

- en la muestra total, el 27% se identificó con características asociadas al cinismo;
- la frecuencia de ocurrencia en el Grupo A es baja (30%);
- en el Grupo B, la frecuencia de cinismo también es baja (25%), siendo un porcentaje menor en relación al Grupo A.

Atendiendo los resultados obtenidos se puede concluir que, los estudiantes de Psicopedagogía que participaron de la investigación se consideran buenos estudiantes, que contribuyen en las clases efectivamente, y que son eficaces a la hora de finalizar o resolver las actividades académicas. Esto los estimularía a conseguir nuevos objetivos relacionados con los estudios, alejándolos del sentimiento de incompetencia académica como estudiantes, característico del Burnout académico, coincidiendo con los resultados arrojados en la UWESS-9. En cuanto al agotamiento se puede apreciar una frecuencia de ocurrencia alta, con puntuaciones similares en ambos grupos. La posible causa de estos niveles elevados de agotamiento se podría deber a la época del año en la que fue evaluada la muestra, tras una pandemia y modalidad de cursado y evaluación totalmente novedosa para todos; recordando que, los estudiantes “Z” aprenden mejor con proyectos colaborativos, en grupos pequeños, con juegos interactivos, teniendo un estilo de aprendizaje no lineal donde grado de atención mejora cuando el aprendizaje es kinestésico y con experimentación directa y activa. En cuanto al Cinismo, la frecuencia de actitudes relacionadas a este es baja, especialmente en estudiantes del Grupo B, coincidiendo con la puntuación de la subescala de Eficacia académica, ya que una baja eficacia académica se correlaciona con actitudes cínicas. Es decir que, los estudiantes de ambos grupos tienen presente la utilidad y el significado positivo que conllevan los estudios que están realizando.

El burnout académico, tal y como lo define el MBI-SS, es un síndrome emocional tridimensional compuesto por las dimensiones: agotamiento, cinismo e ineficacia (Hederich Martínez y Caballero Domínguez, 2016). A partir de lo analizado y considerando que deben estar presente las tres dimensiones, se puede concluir que

los estudiantes avanzados de Psicopedagogía no presentan prevalentemente características que lo posicionen en riesgo de desarrollar Burnout.

Estos resultados de la MBI-SS y la UWESS-9 coinciden con la mayoría de los estudios que sostienen que el burnout se correlaciona negativamente con la satisfacción frente a los estudios, la intención de abandonar los estudios, la felicidad frente a los estudios y las menores expectativas de éxito en los mismos. En este sentido, la autoeficacia puede ser entendida, más bien, como un factor protector frente al burnout.

Por último, con el fin de observar la frecuencia de ocurrencia de los síntomas o reacciones ante un estímulo estresor a través del Inventario SISCO se analizó tres tipos de reacciones “Reacciones físicas”, “Reacciones psicológicas” y “Reacciones comportamentales” de la muestra total.

- Reacciones físicas: el estudiante puede presentar ante ciertos estímulos estresores trastornos en el sueño; fatiga crónica; dolores de cabeza o migrañas; problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea; rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. y somnolencia o mayor necesidad de dormir. La prevalencia de las diferentes reacciones fue menor al 50%, pero dentro de esta categoría el 44% expresó presentar algunas veces dolores de cabeza o migrañas, fatiga crónica casi siempre con el 30%, trastornos del sueño y somnolencia o mayor necesidad de dormir con el 31% de la muestra total manifestando presentarlo algunas veces.
- En las reacciones psicológicas se observa una prevalencia de ocurrencia menor al 50% pero con puntuaciones más altas en la frecuencia “algunas veces”. Un 39% y un 35% expresó sentirse algunas veces y casi siempre en estado de inquietud, mientras que la mayoría expresó sentirse algunas veces (30%) y casi siempre (31%) ansiedad, angustia o desesperación. Esto podría generar problemas de concentración, donde un 36% expresó que le sucede algunas veces, mientras que un 26% siempre. En cuanto a los sentimientos de depresión y tristeza, y de agresividad o irritabilidad las respuestas se concentraron mayoritariamente en las opciones rara vez (36% en tristeza o depresión), nunca y algunas veces (28% y 30% en irritabilidad o agresividad).
- En las reacciones comportamentales, mayoritariamente se visualiza una tendencia a no polemizar, discutir ni aislarse de los demás. En cuanto al

desgano para realizar las labores académicas, un 42% expresó a veces sentirse así (coincidente con las puntuaciones mayoritarias en la subescala Agotamientos del MBI-SS) o raras veces (26%), mientras que la mayoría expreso aumentar o reducir el consumo de alimentos (algunas veces con el 36% y casi siempre con el 25%).

Se pueden observar porcentajes bajos (menores del 50%) en los diferentes componentes de las tres categorías analizadas de reacciones o síntomas presentes en los estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la U.C.A. Mendoza ante un estímulo estresor, aunque una mínima prevalencia mayor de puntajes (con respuestas en general en las opciones “algunas veces” o “casi siempre”) en la categoría “Reacciones psicológicas”.

Como conclusión, a partir de los datos analizados se observa una coincidencia en relación a la importancia de la eficacia académica a la hora de generar cierta predisposición al burnout o engagement en estudiantes universitarios. Tal como afirmaban diversos autores, el factor “eficacia académica” correlaciona significativamente en positivo con el engagement y en negativo con el burnout, es decir, los alumnos con elevadas expectativas personales y auto-evaluación positiva presentan menos sentimientos de desgaste o agotamiento, menor cantidad de adopción de actitudes negativas o cinismo, así como una mayor motivación para las tareas caracterizadas por vigor, dedicación y absorción. Estas últimas dos variables mencionadas son las más importantes a la hora de hablar de una buena eficacia académica, ya que inciden en los procesos de autorregulación del aprendizaje y en el compromiso motivacional de los estudiantes con el trabajo académico, así como posibilitan oportunidades de elección y control de metas personales. Finalmente, los que presentan más tendencia al abandono son aquellos menos vigorosos y más cínicos (Caballero Domínguez, Hederich y García, 2015; Liebana Presa, Fernández-Martínez, Vázquez Casares, López Alonso y Rodríguez Borrego, 2018; Martínez Martínez y Salanova Soria, 2003). Por lo dicho, en la actualidad se deben plantear otros desafíos, que incluyan la comprensión de los procesos personales, vocacionales, psicológicos desde diversas estructuras institucionales, para garantizar una formación integral en los estudiantes.

CONCLUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación conocer qué dimensiones de Burnout y Engagement prevalecen en estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza.

La muestra para llevar a cabo la misma estuvo formada por 61 estudiantes avanzados de Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina de la sede Mendoza, en donde el 100% de la muestra estuvo conformada por mujeres, el 70% perteneciente a la sede de Godoy Cruz de la U.C.A, y el 30% de la sede San Martín, también de la U.C.A. Los rangos de edades oscilaban entre los 18-20, 21-25 (la mayoría entre ese rango de edad), 26-30 y más de 30 años.

Principalmente lo que llevó a investigar esta temática fue el interés por conocer en profundidad las temáticas relacionadas al burnout y el engagement y también presencia de factores prevalentes de burnout y engagement en estudiantes avanzados de psicopedagogía la U.C.A de Mendoza, especialmente en este momento donde las dinámicas universitarias, entre otras, sufrieron modificaciones a raíz de la pandemia declarada a principios del 2020, teniendo como hipótesis que la mayoría de los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza, atravesados por la situación excepcional de una pandemia a raíz del COVID 19, presentan prevalentemente factores relacionados con el Síndrome de Burnout, lo que se vería reflejado en estados de ansiedad constante, desgano, agotamiento, cinismo, disminución de hábitos saludables, sentimiento de ineficacia, etc. Por otra parte, una minoría de los estudiantes presentarían factores asociados al Engagement ante estímulos académicos estresantes.

Para explorar y describir como variables el engagement y el burnout se elaboró y aplicó una escala de método Likert formada a partir de diferentes aspectos que miden las escalas UWESS-9, MBI-SS y SISCO (se seleccionaron y editaron algunos ítems según los fines de la investigación). Esta escala está conformada por cuatro apartados: recolección de datos generales relacionados a los estudiantes (edad, sexo, sede en la que estudian, año en el que están, situación laboral y horas diarias dedicadas al estudio), ítems para evaluar factores asociados al engagement (a través del análisis de dos factores), ítems para evaluar factores asociados al burnout (a través del análisis de tres subescalas) e ítems que miden la frecuencia de ocurrencia de síntomas o reacciones físicas, psicológicas y comportamentales ante un estímulo estresor.

En función de los objetivos planteados para dicha investigación, los resultados obtenidos permitieron conocer la presencia de factores asociados al burnout y al engagement en estudiantes avanzados de psicopedagogía de la U.C.A., sin embargo, es necesario realizar futuras investigaciones que rectifiquen o amplíen los resultados. Esto se deriva de la naturaleza misma de los estudios descriptivos- exploratorios, los cuales sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos y obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados (Hernández Sampieri et al., 2014)

La finalidad del estudio de acuerdo con las cualidades peculiares del alcance descriptivo de la investigación se logra describir y especificar las propiedades y las características de los grupos que se someten al análisis.

Resumidamente se puede establecer que los estudiantes avanzados de psicopedagogía presentan prevalentemente factores y/o características asociadas al engagement prevalentemente, con mayor prevalencia en los estudiantes de segundos y tercer año en comparación con los estudiantes de cuarto año y con los que terminaron de cursar, pero aún no se reciben, demostrando de forma general una buena percepción de eficacia académica. En cuanto al burnout, únicamente se observaron ciertos niveles altos de agotamiento en los alumnos avanzados, de igual forma en ambos grupos de análisis (A y B). Estos resultados permiten refutar la hipótesis, ya que hay mayor prevalencia características asociadas al engagement y no al burnout, como se expresaba en las hipótesis. Es importante mencionar que los resultados obtenidos en este estudio no son generalizables a la totalidad de la población de estudiantes avanzados de psicopedagogía de la U.C.A de Mendoza, ya que deberían realizarse estudios futuros.

ANEXOS

ANEXO: Escala de Evaluación de factores promotores de Burnout y Engagement (enviada a través de Drive)

Tesis: “La presencia de factores promotores de burnout y engagement en estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza”

A partir de este medio escrito se solicita su colaboración para llevar a cabo una tesis de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UCA, denominada “La presencia de factores promotores de burnout y engagement en estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza”. La misma está siendo llevada a cabo por Micaela Rivero, D.N.I. 39.018.481, bajo la dirección de la Dra. Viviana Garzuzi (Universidad Católica Argentina), buscando conocer los factores promotores de Engagement y Burnout en este momento histórico atravesado por una pandemia.

Su participación consiste en responder tres breves cuestionarios de manera online. En cuanto a los resultados, se garantiza la confidencialidad de los datos que se obtengan, los cuales sólo serán utilizados con fines científicos, resguardando la identidad del encuestado. Cada participante podrá acceder a los resultados y a las conclusiones del estudio una vez finalizado el mismo, si así lo desea.

Como condiciones fundamentales para la participación se solicita a quien responda que sea estudiante de segundo, tercero o cuarto año, o con el cursado finalizado, pero con materias pendientes por rendir de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Católica Argentina, de la Provincia de Mendoza.

Considerando lo planteado anteriormente, y cumpliendo con las condiciones fundamentales para la participación, acepto voluntariamente participar en la investigación.

- SI ACEPTO
- NO ACEPTO

Primero, quisiéramos hacer unas preguntas sobre usted:

1. Edad

- Entre 18 y 20
- Entre 21 y 25

- Entre 26 y 30
- Más de 30

2. Sexo

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo

3. Es estudiante de la UCA Sede Mendoza, ubicada en:

- Godoy Cruz
- San Martín

4. Se encuentra:

- Cursando 2do año
- Cursando 3er año
- Cursando 4to año
- Con el cursado de la carrera finalizado, pero con materias pendientes por rendir

5. ¿Trabaja?

- Sí
- No

6. ¿Cuántas horas diarias le dedica al estudio?

- Menos de 2 horas
- Entre 2 y 4 horas
- 6 horas o más

UWES-S 9

CONSIGNA: La escala presenta 9 afirmaciones que representan manifestaciones de vigor, absorción y dedicación ante los estudios, para las cuales debe responder en base a la frecuencia de ocurrencia en el tiempo de éstas

1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno(a) de energía

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

2. Me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o asisto a las clases presenciales/virtuales (vigor=altos niveles de energía, capacidad para no cansarse con facilidad)

- Nunca

- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

3. Estoy entusiasmado(a) con mi carrera

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

4. Mis estudios me inspiran cosas nuevas

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

5. Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de cursar o estudiar

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

6. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

7. Estoy orgulloso(a) de estar en esta carrera

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

8. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante

- Nunca
- Pocas veces al año

- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

9. Estoy inmerso(a) en mis estudios

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)

CONSIGA: La escala presenta 15 afirmaciones que evalúan agotamiento, cinismo y autoeficacia académica, ante las cuales debe marcar una sola opción.

1. En mi opinión soy un buen estudiante

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

2. Creo que contribuyo efectivamente en las clases presenciales/virtuales de la universidad

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

3. Durante las clases y/o estudio, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

4. Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana

- Todos los días

5. Me estimula conseguir objetivos en mis estudios

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

6. Me encuentro agotado físicamente al final de un día de cursado

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

7. Estoy exhausto de tanto estudiar

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

8. Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día de cursado/estudio

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

9. Las actividades académicas de esta carrera me tienen emocionalmente "agotado"

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

10. Estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mi

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana

- Todos los días

11. He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

12. He perdido entusiasmo por mi carrera

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

13. Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

14. Dudo de la importancia y valor de mis estudios

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días

15. He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera

- Nunca
- Pocas veces al año
- Alguna vez en el mes
- Dos o tres veces por semana
- Todos los días
-

Adaptación del Inventario SISCO

CONSIGNA: esta última sección pretende evaluar las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales en caso de preocupación o nerviosismo, donde deberá marcar según la frecuencia que considere.

1. En una escala del 1 al 5 donde: (1) es Nunca, (2) es Rara vez, (3) es Algunas veces, (4) es Casi siempre y (5) es Siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes REACCIONES FÍSICAS.

	1 (N)	2 (RV)	3 (AV)	4 (CS)	5 (S)
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					

2. En una escala del 1 al 5 donde: (1) es Nunca, (2) es Rara vez, (3) es Algunas veces, (4) es Casi siempre y (5) es Siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes REACCIONES PSICOLÓGICAS.

	1 (N)	2 (RV)	3 (AV)	4 (CS)	5 (S)
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					

3. En una escala del 1 al 5 donde: (1) es Nunca, (2) es Rara vez, (3) es Algunas veces, (4) es Casi siempre y (5) es Siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes REACCIONES COMPORTAMENTALES.

	1 (N)	2 (RV)	3 (AV)	4 (CS)	5 (S)
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores académicas					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Amador Pérez, A. D., Romero Palencia, A., y Guzmán Saldaña, R. M. E. (2019). Engagement académico. *Educación Y Salud. Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 8(15), 71-73. doi: 10.29057/icsa.v8i15.4907
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado desde <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(10), 89-93. Recuperado des: <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>
- Barraza Macías, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265008>
- Berrío García, N. y Mazo Zea, R. (2012). Estrés académico. *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82. Recuperado desde <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Bosqued, M. (2008). *Quemados. El síndrome del burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós.
- Caballero Domínguez, C. C. y Campo Arias, A. (2020). Problemas de salud mental en la sociedad: un acercamiento desde el impacto del COVID 19 y de la cuarentena. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 17(3), 1-3. doi: 10.21676/2389783X.3467
- Caballero Domínguez, C. C., Bresó, E. y González Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441. doi: 10.14482/psdc.32.3.6217
- Caballero Domínguez, C. C., Hederich, C y García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267. Recuperado desde

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/5742/698>

6

Caballero Domínguez, C. C., Hederich, C. y Palacio Sañudo, J. E. (2009). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146. Recuperado desde <https://pavlov.psyciencia.com/2016/01/burnout-academico-delimitacion-y-factores.pdf>

Contreras Gómez, I. (2016). Neotenia y epigenética: la generación Z en la Universidad. *Repositorio Institucional*, 1(26), 3-8. Recuperado desde <https://repositorio.ucal.edu.pe/handle/20.500.12637/179>

Coronado, M. y Gómez Boulin M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: NOVEDUC.

Coronado, M. y Gómez Boulin M. J. (2019). *La trama motivacional de la escuela. Estrategias para motivar el aprendizaje y la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: NOVEDUC.

De Vizenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71. Recuperado desde <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238/242>

Garzuzi, V. y Bollati F. (2016). *El estudiante universitario. Una propuesta de abordaje psicopedagógico al ingresante de la Universidad*. Mendoza: UMAZA.

Gómez Fernández, M. E. (2019). *Burnout académico en estudiante universitarios*. (tesis de pregrado). Universidad Católica Argentina, Mendoza, Argentina.

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, innovación más desarrollo*, 9(25), 158-179. doi: 0.31644/IMASD.25.2020.a10

Hederich Martínez, C. y Caballero Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBISS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), 1-15. Recuperado desde

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2011-30802016000100002&lng=es

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Lema Soto, L. F., Salazar Torres, I. C., Varela Arévalo, M. T., Tamayo Cardona, J. A., Rubio Sarria, A. y Botero Polanco, A. (2010). Comportamiento y salud de los jóvenes universitarios: satisfacción con el estilo de vida. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 71-88. Recuperado desde <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/106>
- Liebana Presa, C., Fernández Martínez, M. E., Vázquez Casares, A. M., López Alonso, A. I. y Rodríguez Borrego, M. A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(2), 131-152. doi: 10.6018/eglobal.17.2.268831.
- Martínez Martínez, I. M. y Salanova Soria, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330(1), 361-384. Recuperado desde <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:185fe08c-621e-4376-b0e7-22d89b85e786/re3301911213-pdf.pdf>
- Medina, G., Lujano, Y., Aza, P., y Sucari, W. (2020). Resilience and engagement in university students during the context of COVID 19. *Innova Education Magazine*, 2(4), 658-667. doi: 10.35622/j.rie.2020.04.010
- Montoya Zuluaga, P. A., y Moreno Moreno, S. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 205-227. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21323171011>
- Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista Educación, Ciencia y Salud*, 7(2), 128-133. Recuperado desde <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol722010/artinv7210c.pdf>

- Pedró, F., Quinteiro, J. A., Ramos, D., y Maneiro, S. (En prensa). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impacto, respuestas políticas y recomendaciones. *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- Picco, J. M., González Dávila, M., Wolff S., Gómez, V. y Wolff, D. (2020). Aspectos psicosociales de la pandemia COVID-19 en la población de Mendoza. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 88(3), 207-210. doi: 10.7775/rac.es.v88.i3.17925
- Pulido Rull, M. A., Serrano Sánchez M. L., Valdés Cano, E., Chávez Méndez, M. T., Hidalgo Montiel, P. y Vera García, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37. Recuperado desde <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/584/1008>
- Rojas, E. (2012). *El hombre lighth. La importancia de una vida con valores*. Buenos Aires: Planeta.
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? En C. Truss, K., Alfes, R., Delbridge, A., Shantz, y E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice* (pp. 4-37. London: Routledge.
- Silva, Y. F., Carena, M. Y. y Canuto, M. F. (2013). Niveles de engagement y burnout en voluntarios universitarios. Un estudio exploratorio y descriptivo. *Boletín de Psicología*, 108(7), 37-57. Recuperado desde https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1183/13_Bolet_n_Psicolog_a_2_013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valero Cedeño, N. J., Vélez Cuenca, M. F., Duran Mojica, A. A. y Torres Portillo, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería investiga*, 5(3), 63-70. Recuperado desde <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/913/858>