

**Karpiuk Chub, Irene Noemí ; Opazo, Ricardo Omar ; Gómez, Andrea Ivette**

*Autoeficacia académica, burnout académico y desgranamiento universitario*

*Academic self-efficacy, academic burnout and university shelling*

Revista de Psicología Vol. 11 N° 22, 2015

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea

Cómo citar el documento:

Karpiuk Chub, I. N., Opazo, R. O., Gómez, A. I. (2015). Autoeficiencia académica, burnout académico y desgranamiento universitario [en línea], *Revista de Psicología*, 11(22). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/autoeficacia-academica-burnout-desgranamiento.pdf> [Fecha de consulta:.....]

## Autoeficacia académica, burnout académico y desgranamiento universitario

*Academic self-efficacy, academic burnout and university shelling*

Irene Noemí Karpiuk Chub \*

Ricardo Omar Opazo \*\*

Andrea Ivette Gómez \*\*\*

### Resumen

El presente estudio evalúa si existen diferencias significativas en la autoeficacia académica y el burnout académico entre los alumnos que han pasado por desgranamiento universitario y aquellos que no han pasado por este fenómeno.

La muestra estuvo constituida por 286 estudiantes universitarios de ambos sexos de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. La recolección de los datos se hizo mediante la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil, el Cuestionario de Autoeficacia Académica (construido a los fines de esta investigación) y un cuestionario para medir el desgranamiento universitario.

Los resultados indican que el burnout académico y la autoeficacia académica no influyen en el desgranamiento universitario, lo cual podría estar mediado por otras variables que no se

académico y la autoeficacia académica no influyen en el desgranamiento universitario, lo cual podría estar mediado por otras variables que no se tuvieron en cuenta en el estudio.

*Palabras clave:* Educación, Burnout Académico; Autoeficacia Académica; Desgranamiento Universitario; Estudiantes Universitarios.

### Abstract

This study evaluates whether there are significant differences in academic self-efficacy and academic burnout among students who have gone through university shelling and those who have not experienced this phenomenon. The sample consisted of 286 college students of both genders from the city of Paraná, Entre Ríos. The data

---

\* Licenciada en Psicología. Docente de la Universidad Adventista del Plata. Mail: irekarpiuk@gmail.com

\*\* Licenciado en Psicología. Docente de la Universidad Adventista del Plata.

\*\*\* Licenciada en Psicología. Docente de la Universidad Adventista del Plata.

Fecha de recepción: 22 de julio de 2015 - Fecha de aceptación: 23 de noviembre de 2015

collection was done through the Student Burnout One-Dimensional Scale, the Academic Self-Efficacy Questionnaire (built for the purposes of this research) and a questionnaire to measure university shelling.

The results indicate that Academic Burnout and Academic self-efficacy do not influence on university shelling, which could be mediated by other variables that were not taken into account in this study.

*Key words:* Educacion, Academic Burnout, Academic Self-efficacy, University Shelling, University students.

## Introducción

Históricamente el acceso a los conocimientos significativos para la plena participación en la sociedad eran medidos mediante la cantidad de años de estudio adquiridos (Filmus, 2007).

Sin embargo, las consideraciones actuales para una eficaz educación están moderadas por el satisfactorio egreso de la universidad y no solamente por el tiempo transcurrido en ella, éxito que en las instituciones educativas está mediado por la familiaridad que se tenga con la cultura dominante y la cercanía con aquellos saberes legitimados como válidos (Araujo, 2008; Gluz, 2011).

Aunque en los últimos años la universidad pública argentina ha sufrido un importante incremento en la cantidad de alumnos matriculados, no hubo correspondencia en la cantidad de graduados, y aún dentro del grupo de graduados se encontró que existe una excesiva permanencia en la Universidad (Fernández y Vera, 2009).

Alonso (2004) y Martínez y Gisondi (2009) agregan que este hecho se produce por el gran número de reprobados que se ocasionan en determinadas asignaturas. Holgado, Chahar, Correa, Nieva, Figueroa y Sued (2007) y Araujo (2008) agregan que el aplazo ha alcanzado cerca del 40% de la población estudiantil y en Argentina

representa tres o cuatro años de atraso con respecto a los estudiantes de Chile, Brasil o Estados Unidos, convirtiéndose así en uno de los principales problemas a los que se enfrentan las instituciones (Pérez, 1993; Plan de mejoras N° 8).

Actualmente son pocos los alumnos que transitan exitosamente por la universidad, hasta el punto que uno de los principales problemas a los que se enfrentan estas instituciones es a la excesiva permanencia de los alumnos en los primeros años de las carreras de grado, sufriendo la lentificación en los estudios (Martines y Gisondi, 2009; Bolsi y Arhancet, 2010).

Así surge el fenómeno denominado desgranamiento universitario, suceso que se centra en el desempeño académico de los estudiantes, en las tasas de reinscripción, reducido grado de avance en sus carreras universitarias y duración promedio de las mismas (García, González y Zanfrillo, 2011).

Por lo tanto, la investigación de Martines y Gisondi (2009, p.2) dice que hay desgranamiento cuando el alumno “se retrasa en sus estudios, recursa materias, o se matricula en materias que corresponden a años anteriores al año teórico de cursado. Hay desgranamiento cuando a pesar del retraso en el avance el alumno continúa sus estudios.”

Fernández y Vera (2009) agregan que el desprendimiento de la cohorte original puede ser total o parcial. El desgranamiento total se da cuando el alumno no cursa ninguna materia con su cohorte original, mientras que el desgranamiento parcial se produce cuando el estudiante cursa algunas materias de la carrera con su cohorte original.

La situación de desgranamiento se inicia con los primeros parciales desaprobados de los alumnos, exámenes finales no aprobados o al recurrir una materia, significando un riesgo para la posterior continuidad normal de sus estudios; convirtiéndose así en un indicador de crisis en las instituciones, ya que implica la reducción del número de estudiantes de cada cohorte como consecuencia del retraso en sus carreras, la posterior deserción, y en muchos casos la excesiva

permanencia en la institución (Monti, 2012).

Así también Ipcraf y Gardner 1989 (citado en Pérez, Giuliano, Sacerdoti, Sposito y Gargano, 2013) sostienen que quienes resultan exitosos en su tránsito por la universidad están determinados en gran parte por las experiencias vividas durante el primer año en la misma, ya que este representa un período de ajuste a un mundo universitario nuevo y muchas veces desconocido que con frecuencia acarrea grandes dificultades.

Además se encontró que existe relación entre el desgranamiento y el retraso promedio en rendir las materias, lo cual implica que cuanto más tardan los alumnos en rendir sus materias, mayor es el porcentaje de desgranamiento, porcentaje que también aumenta cuanto más veces rinden las materias para aprobarlas (Fernández & Vera, 2009).

Teniendo en cuenta otros estudios, se debe considerar que la disminución en el rendimiento académico y la tendencia al abandono se correlaciona de manera positiva con el nivel de agotamiento y cinismo presente en los estudiantes como consecuencia del síndrome de burnout, definido como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo como consecuencia del involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés y que normalmente no es reconocido (Estrada, 2011; Barraza, 2009; Durán, Extremera y Rey, 2006), el cual estaría relacionado con el mal desempeño académico (Martínez, 2005 y Caballero, 2010).

Las instituciones de educación media y superior se caracterizan por ser lugares altamente estresantes, razón debida a que allí no solo se construyen aprendizajes, sino que se enfrentan cotidianamente a la demandas curriculares y del docente, las cuales bajo la concepción del alumno se convierten en estresores; situación que puede conducir al Síndrome de Burnout si se mantiene durante un tiempo prolongado (Barraza, 2008).

Esto puede generar sensaciones de no poder dar más de sí mismos, tanto física como psíquicamente, una actitud negativa de crítica, desvalorización, pérdida de interés de la trascendencia, del valor frente al estudio y crecientes

dudas acerca de la propia capacidad para realizarlo. Cuando se atraviesa por una fase más avanzada de burnout, el individuo permanece en un estado de profunda frustración, recurriendo a conductas de evitación y escape como conductas de afrontamiento (Caballero, 2010).

A esto se suma el hecho de que muchos estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo, convirtiéndose en elementos que generan en el estudiante una sobrecarga que posteriormente conlleva al desgaste emocional (Carlotto, 2005).

Sin embargo, mientras muchos jóvenes presentan dificultades que conllevan a la mortalidad académica, otros estudiantes desarrollan las competencias necesarias para la realización de sus objetivos académicos. Estos alumnos están orientados a mostrar competencias, presentando aumento en sus creencias de autoeficacia, con interés e implicación en las tareas cuando obtienen sus objetivos, utilizando además estrategias cognitivas y metacognitivas; creencia que se ve aumentada a medida que el estrés ante la realización de exámenes y trabajos prácticos disminuye (Torrano, 2004; Carlotto, 2005; Juárez, Pollora, Sidenius, 2006; Caballero, 2010).

Los estudios de autoeficacia se remontan al año 1977, año en el cual Albert Bandura presenta una teoría integrativa para explicar y predecir cambios psicológicos en los individuos, ya que el hombre no solo es producto, sino productor de su propio ambiente y sistema social (Bandura, 1977).

Esto se logra gracias a un sistema interno que poseen los individuos y que los capacita para controlar sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas, proporcionando una base sobre la cual se percibe, regula y evalúa la conducta, motivo por el cual se considera que el hombre es capaz de modificar el ambiente actuando proactivamente (Canto y Rodríguez, 1996).

La autoeficacia referida a la realización de tareas escolares se define como “los juicios personales acerca de las capacidades para organizarse y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar” (Zimmerman, 1995 p. 203, citado en

Canto y Rodríguez, 1996).

Esta creencia de eficacia en el aprendizaje supone que el estudiante se sienta protagonista del mismo (Tapia, 1997 citado en Ugartetxea, 2002), pudiendo influir tanto en emociones, pensamientos y acciones, actuando estos pensamientos como motivadores de acción (Sanjuán, 2000).

Sin embargo, es importante notar que la autoeficacia se refiere a creencias subjetivas sostenidas sobre algunas habilidades que no necesariamente reflejan el actual desarrollo académico (Tsholofelo, 2010).

Blanco (2010) sostiene que la medida de autoeficacia predice la persistencia en el estudio y la expectativa de éxito. Quien posee alta autoeficacia se compromete con las actividades que se le asignan, mostrando mayor participación y perseverancia, a pesar de las dificultades que puedan surgir, sosteniendo la motivación y promoviendo el aprendizaje; mecanismo que resulta de un determinismo recíproco y bidireccional entre desempeño y creencias de autoeficacia (Canto y Rodríguez, 1996; Martínez, 2005).

Siguiendo esta línea Zimmerman (2005) sostiene que la formulación de metas, la autocorrección, la auto evaluación y el uso de estrategias ejercen un importante papel en el éxito académico de los estudiantes.

Por lo tanto, la autoeficacia académica podría actuar como un factor protector del desgranamiento universitario, mientras que el burnout académico actuaría como un desencadenante del mismo.

Mientras que la eficacia académica se relaciona positivamente con el desempeño y las expectativas de éxito, el burnout es considerado como predictor de una actitud cínica y distante de los estudiantes ante sus estudios, prediciendo una alta tendencia al abandono (Martínez, 2005; Zajanova, 2005).

Los estudiantes con altos niveles de expectativas de autoeficacia tienden a percibir el fracaso más como un desafío que como una amenaza, con la posterior búsqueda de soluciones

a dicha situación, padeciendo menores niveles de burnout y altos intereses que promueven metas a cumplir (Duran et al., 2006).

Como el desgranamiento universitario se da en las universidades desde mediados del siglo pasado y se presenta actualmente como uno de los problemas a resolver en el ámbito académico, hallando escasas investigaciones con respecto a la autoeficacia académica y el síndrome de burnout académico, la presente investigación tiene como objetivo general ofrecer una contri-bución científica interdisciplinaria, brindando aportes al campo de la educación y la psicología, estudiando la autoeficacia académica y el síndrome de burnout académico como predictores del desgranamiento universitario. Y su objetivo específico sería evaluar si existen diferencias significativas en la autoeficacia académica y el burnout académico según los alumnos que pasan por desgranamiento universitario y aquellos que no pasan por esta situación.

## Método

El diseño metodológico de la presente investigación corresponde a un estudio de tipo *ex post facto*, dado que la autoeficacia académica y el síndrome de burnout académico son variables de tipo asignado, motivo por el cual fueron manipuladas por el investigador.

Para realizar la recolección de datos se procedió a solicitar el consentimiento de las autoridades de cada institución y de los participantes que formaron parte de la muestra, en el cual se explicaba los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los datos que se obtuvieran y la participación voluntaria a dicho estudio.

## Participantes

La presente investigación se llevó a cabo en la provincia de Entre Ríos, en la ciudad de Paraná.

La muestra estuvo constituida por 286 individuos, 202 de las cuales eran mujeres y 84

varones, la edad de los cuales osciló entre los 19 y 56 años. A su vez estos sujetos eran alumnos de instituciones universitarias públicas y privadas de la ciudad antes mencionada en las carreras de Psicología, Abogacía, Contador Público Nacional y Economía.

Así también la muestra estuvo conformada por 141 estudiantes que no habían pasado por desgranamiento universitario y 145 sujetos que habían pasado por este fenómeno, considerando para ello la existencia o no de retraso en el avance de sus respectivas carreras universitarias.

### *Instrumentos*

#### *Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil*

El instrumento utilizado fue construido por Arturo Barraza y publicado por primera vez en el año 2009 (Barraza, 2011).

Dicho instrumento, denominado escala unidimensional de burnout estudiantil, consta de 15 ítems que pueden ser contestados mediante un escalamiento tipo Lickert de cuatro categorías (nunca, algunas veces, casi siempre y siempre), pudiendo ser definida como autodescriptiva. Este instrumento posee dos dimensiones: indicadores actitudinales del burnout e indicadores comportamentales del burnout (Barraza, 2011).

La confiabilidad de la escala fue establecida a través de los procedimientos Alpha de Cronbach y la confiabilidad por mitades según la fórmula Spearman-Brown. El valor de Alpha de Cronbach fue de 0.91, revelando una tendencia a la baja si alguno de los ítems fuera eliminado y 0.89 en la confiabilidad por mitades, motivo por el cual los resultados pueden ser valorados como muy buenos. La validación fue llevada a cabo en México (Barraza, 2011).

Todos los ítems posibilitan la discriminación entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de burnout (Barraza, 2011).

#### *Cuestionario autoeficacia académica*

Para los fines de esta investigación se construyó un instrumento que evaluara los niveles de autoeficacia académica en alumnos universitarios. Esta escala es autoadministrable, constituida por 19 ítems, sin la presencia de dimensiones en el instrumento y con una escala de respuesta tipo Lickert, según las siguientes opciones de respuesta: siempre; casi siempre; a veces y nunca.

El instrumento es unidimensional ya que si bien algunos autores hablan de la presencia de tres dimensiones en lo que a autoeficacia se refiere, las cuales son fuerza, grados de certeza con que se ejecutan determinadas tareas; nivel, variación a lo largo de diferentes niveles de tareas de dificultad creciente y generalidad, transmisión de las creencias de autoeficacia a diferentes actividades (Bandura, 1999; Canto y Rodríguez, 1996), no se encontraron estudios que diferencien la autoeficacia académica en dimensiones, motivo por el cual se procedió a la elaboración de una escala unidimensional.

Previo a la realización de la prueba piloto del instrumento, el mismo fue presentado a cinco jueces expertos, después de lo cual se procedió a realizar un análisis de confiabilidad y pertenencia, a partir del cual se obtuvo un valor de Alpha de Cronbach de 0.877, ascendiendo a 0.888 si se eliminara el ítem 7 del cuestionario. Con respecto a la pertinencia de los ítems se llevó adelante el mismo análisis, obteniendo como resultado un valor de 0.902, y con una ascendencia a 0.916 en caso de eliminarse el ítem 14.

Una vez realizadas las correcciones presentadas por los profesionales se procedió a la aplicación del cuestionario a sujetos universitarios, para lo cual se utilizó una estrategia de muestreo de tipo intencional, no aleatoria. Para ello se tomó contacto con alumnos universitarios de diferentes carreras de la localidad de Libertador San Martín. Se les explicó a los participantes el objetivo de la investigación y la forma apropiada de realizar el test, aclarándoles que la participación en el mismo era totalmente voluntaria y

confidencial. Asimismo, es pertinente aclarar que los sujetos que formaron parte de la prueba piloto no fueron tenidos en cuenta para la muestra de la investigación “Autoeficacia Académica, Burnout Académico y Desgranamiento Universitario”.

Para examinar el poder discriminativo de los ítems se aplicó el estadístico *t* de Student para muestras independientes, a través del cual se pretendió evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de los sujetos que poseen un nivel bajo de autoeficacia en comparación con aquellos que presentan un elevado nivel de autoeficacia, a partir de lo cual se obtuvo que todos los ítems permiten diferenciar a aquellos sujetos que poseen un elevado nivel de

autoeficacia de aquellos que presentan niveles bajos (ver tabla 1).

La confiabilidad de la escala fue establecida mediante los procedimientos de Alpha de Cronbach y Kraisser-Mayer-Olkin (KMO). El resultado de Alpha de Cronbach fue de 0.91, ascendiendo a 0.96 si se eliminara el ítem 16. Por otro lado, en el KMO se obtuvo un valor de 0.801, razón por la cual los resultados pueden ser valorados como muy buenos.

Así también es pertinente aclarar que la escala no establece parámetros de normalidad en relación al comportamiento de las variables, sino que utiliza criterios estadísticos ligados a la muestra.

Tabla 1  
*Medias, desvíos y poder discriminativo de los ítems del cuestionario de autoeficacia académica*

	Grupo bajo		Grupo alto		<i>t</i>	<i>P</i>
	M	DE	M	DE		
<b>Item 1</b>	1,39	0,531	2,41	0,612	12,264	0,000
<b>Item 2</b>	1,28	0,452	2,44	0,667	13,949	0,000
<b>Item 3</b>	1,07	0,261	1,92	0,863	9,125	0,000
<b>Item 4</b>	1,41	0,554	2,67	0,614	14,828	0,000
<b>Item 5</b>	1,55	0,596	2,48	0,653	10,252	0,000
<b>Item 6</b>	1,74	0,620	2,61	0,692	9,145	0,000
<b>Item 7</b>	1,23	0,423	2,47	0,731	14,262	0,000
<b>Item 8</b>	1,48	0,563	2,71	0,525	15,378	0,000
<b>Item 9</b>	1,11	0,352	2,20	0,815	11,868	0,000
<b>Item 10</b>	1,46	0,597	2,48	0,685	10,980	0,000
<b>Item 11</b>	1,08	0,278	2,23	0,836	12,529	0,000
<b>Item 12</b>	1,07	0,261	1,71	0,731	7,924	0,000
<b>Item 13</b>	1,03	0,175	1,65	0,717	8,029	0,000
<b>Item 14</b>	1,11	0,432	2,06	0,763	10,483	0,000
<b>Item 15</b>	1,01	1,102	2,09	0,747	13,765	0,000
<b>Item 16</b>	3,14	1,042	2,67	0,936	3,249	0,001
<b>Item 17</b>	1,69	0,715	2,55	0,651	8,642	0,000
<b>Item 18</b>	1,27	0,470	2,25	0,670	11,567	0,000
<b>Item 19</b>	1,13	0,363	2,04	0,690	11,393	0,000

*Desgranamiento universitario*

Esta variable fue medida mediante un breve cuestionario que se realizó teniendo en cuenta la definición dada por Fernandez y Vera (2009);Martines y Gisondi (2009),en el cual se pide el año de ingreso a la carrera universitaria, el curso en el que se encuentra actualmente, la cantidad de materias recursadas en la misma y matriculación en materias correspondientes a años anteriores al de la cursada.

**Resultados**

*Descripción de la muestra*

*Edad y sexo*

La muestra de estudiantes universitarios (N= 286) estuvo conformada por 202 sujetos del sexo femenino (70.6%) y 84 sujetos del sexo masculino (29.4%) (ver Tabla 2).

Tabla 2  
*Frecuencias y porcentajes de la muestra con respecto al sexo*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	202	70,6%
Masculino	84	29,4%
Total	<b>286</b>	<b>100%</b>

Las edades de los sujetos de la muestra oscilaron entre los 19 y 56 años de edad, presentando una media de 23,12 y un desvío de 4,98, distribución que puede ser observada en la Figura 1.

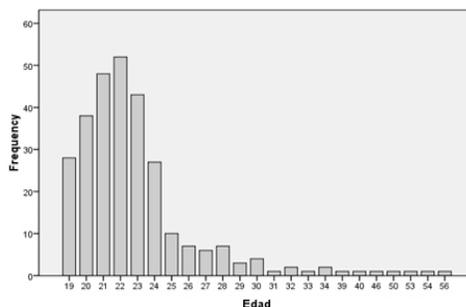


Figura 1. Distribución de los estudiantes de la muestra con respecto a la edad.

*Desgranamiento universitario*

La media obtenida por la muestra (n= 286) fue de 1,17 años de retraso en sus carreras universitarias, con un desvío de 1,79. El mínimo fue de 0 y la mayor cantidad de años de retraso fue de 15; la cantidad de años de atraso más repetido fue 0 y el valor que se ubicó a la mitad (mediana) correspondió a 1 año (ver Figura 3).

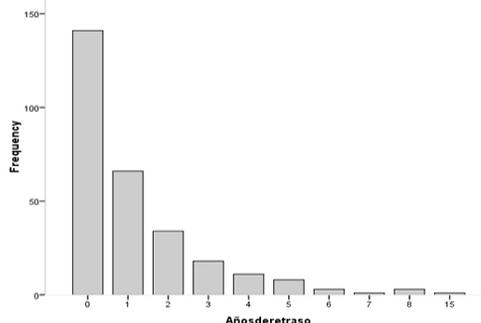


Figura 3. Cantidad de años de retraso en los estudiantes universitarios de la muestra.

*Autoeficacia académica*

En un total de 284 estudiantes evaluados (N=284), dos de los sujetos no respondieron esta escala, se encontró un promedio de 33,26 en el puntaje total obtenido y el desvío fue de 8,46, con un mínimo de 19 puntos y un máximo de 58 (ver Figura 4).

Para su análisis, el puntaje total de la escala se dividió en: *alto, medio y bajo*. La cantidad de

alumnos para los diferentes niveles de autoeficacia fueron: *baja* con 96 estudiantes (33,8%), *media* con 95 (33,2%) y *alta* con 93 (32,5%).

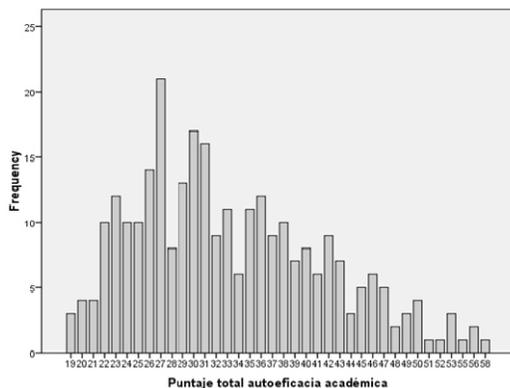


Figura 4. Puntajes de autoeficacia académica obtenidos por los estudiantes universitarios que formaron parte de la muestra.

#### Descripción de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de burnout académico

El puntaje total obtenido por los sujetos (N= 286) mostró un mínimo de 15 y un máximo de 45 puntos. La media se ubicó en 25,32 puntos y el desvío fue de 4,75 (ver Figura 5).

Para su análisis, el puntaje total de la escala se dividió en: *leve*, *moderado* y *alto*, al igual

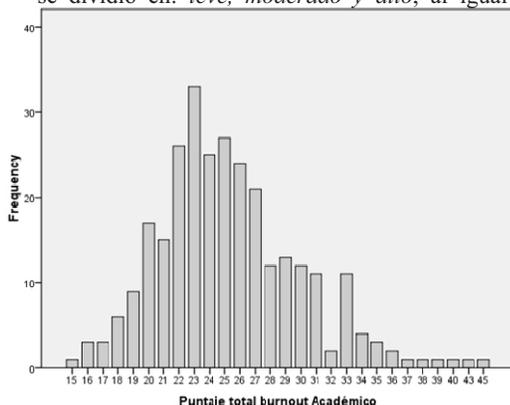


Figura 5. Puntajes de Burnout académico obtenido por los estudiantes universitarios que conformaron la muestra.

que los puntajes por factor. La cantidad de alumnos que presentó un nivel leve de burnout académico fueron 113 (39,5%), 97 (33,9%) con nivel moderado y 76 (26,6%) presentaron un nivel alto.

En el factor 1: Indicadores Comportamentales del Burnout la media se situó en 16,98 y el desvío fue de 3,61. El puntaje máximo que se alcanzó en este factor fue de 44,20 y el mínimo de 9,10 puntos respectivamente. Las dimensiones, como se mencionó anteriormente, se dividieron en leve, moderado y alto; la leve quedó conformada por 102 estudiantes universitarios (35,7%), el nivel moderado por 96 alumnos (33,6%) y el nivel alto por 88 estudiantes (30,8%).

Por otra parte, en el Factor 2, el cual evalúa los indicadores actitudinales del Burnout, se encontró un promedio de 6,22 con un desvío de 1,57 puntos; siendo el mínimo de 4,20 y el máximo de 12,40. Los niveles de este factor quedaron conformados de la siguiente manera: leve, 111 alumnos universitarios (38,8%), moderado 83 estudiantes (29%) y alto 91 (31,8%).

#### Influencia de la autoeficacia académica sobre el desgranamiento universitario

Para conocer la influencia de la autoeficacia académica sobre el desgranamiento universitario se realizó un ANOVA. El análisis de variancia mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas en el desgranamiento universitario de los alumnos con menor y mayor autoeficacia académica ( $F= 0,696$ ;  $p= 0,499$ ). La media de los alumnos con autoeficacia académica alta fue de 1,54, la de los estudiantes con autoeficacia académica media fue de 1,53 y para aquellos con autoeficacia académica baja, la media fue de 1,46 puntos.

#### Influencia del burnout académico sobre el desgranamiento universitario

Se realizó un ANOVA para observar la influencia del burnout académico sobre el desgranamiento

universitario. Tras la realización del análisis de variancia no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desgranamiento universitario de los alumnos con niveles leve, moderado y alto de burnout académico ( $F=0,627$ ;  $p=0,535$ ), siendo la media de los alumnos con niveles leves de burnout de 1,50; 1,55 para quienes poseían niveles moderados y de 1,46 entre los estudiantes con niveles altos de burnout académico.

### *Resultados de la escala unidimensional de burnout estudiantil*

A partir de los resultados obtenidos en los análisis explicitados anteriormente, se procedió a aplicar un análisis multivariado de variancia (MANOVA) a fin de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en los factores del instrumento (indicadores comportamentales del burnout e indicadores actitudinales de burnout) en función de los ítems que los componen y compararlos con los resultados obtenidos por Barraza, 2011 en la validación del mismo en una muestra de 555 estudiantes mexicanos.

Tras realizar dicho análisis se encontraron diferencias estadísticamente significativas en general en los puntajes promedios de los factores de la escala unidimensional de burnout estudiantil en función de los ítems que la componen, a excepción de los ítems 3 y 15 ( $F(6; 474)$  de Hotelling = 1,720;  $p=0,114$ ;  $F(6; 474)$  de Hotelling = 1,133;  $p=0,342$ ).

Los análisis univariados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas en los indicadores comportamentales del burnout en función de los ítems 1, 2, 4, 5, 7, 9, 11 y 14, diferencia que también se observa en los indicadores actitudinales del burnout en función de los ítems 6, 8, 10, 12 y 13.

Tras comparar estos resultados con los obtenidos por Barraza, 2011 se encontró una correspondencia total en los ítems que componen al factor *indicadores actitudinales del burnout*, pero se encontró una diferencia en dos de los ítems

del factor indicadores comportamentales del burnout, ya que los ítems 3 y 15 incluidos por el autor no presentaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores propuestos por Barraza en la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil.

## **Discusión**

El objetivo principal de esta investigación ha sido evaluar la influencia que la autoeficacia académica y el burnout académico ejercen sobre el desgranamiento universitario.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede observar que tanto la autoeficacia académica como el burnout académico no son factores determinantes del desgranamiento universitario.

Si bien se desconoce el motivo de la falta de predicción de la variable autoeficacia académica sobre el desgranamiento universitario, se cree que estos resultados podrían deberse a la posible influencia de otras variables extrañas a la presente investigación.

Aunque no se encontraron trabajos que sustenten estos resultados, Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez (2010) sostienen que otros factores que intervienen en el rendimiento de los estudiantes son los estados fisiológicos y afectivos que estos presentan, tales como el cansancio y la ansiedad, los cuales influyen sobre las cogniciones, la sensación de ahogo y la sudoración, percibiéndose estos como agentes asociados a un desempeño pobre y a una percepción de incompetencia o de posible fracaso.

Además, otro aspecto interesante a tener en cuenta en lo que a las creencias de autoeficacia se refiere, es la variación que puede haber en los diferentes ámbitos académicos, ya que los estudiantes no tienen una percepción global de su competencia, sino que difiere de acuerdo a los contextos académicos, por lo que un estudiante puede tener una alta percepción en lectura y baja en matemáticas, certeza que a su vez no puntúa cuán bien se espera resolver las tareas escolares en comparación con el resto de los estudiantes. Este

aspecto da cuenta de la multidimensionalidad que caracteriza al constructo de autoeficacia académica (Carrasco y del Barrio, 2002; Zimmerman, Kitsantony Campillo, 2005; Paoloni y Bonetto, 2013).

Otra de las cuestiones que se deberían tener en cuenta son las mencionadas por Zimmerman et al., (2005) con respecto a la atmósfera de la clase, influida a su vez en gran medida por las creencias de los propios profesores respecto a su eficacia instructiva, los cuales muchas veces generan ambientes negativos en el aula y predicen los niveles de logro académico de los estudiantes independientemente de las habilidades que estos posean. A su vez los estudiantes deben comprender con claridad las habilidades requeridas para llevar adelante las tareas encomendadas, las cuales deberán ser conocidas, ya que de lo contrario la autoeficacia con medidas generalizadas perdería su poder predictivo (Burgos, 2012).

En la presente investigación, en lo que se refiere a la influencia del *burnout* académico sobre el desgranamiento universitario, se encontró que no existían diferencias entre aquellos alumnos que habían pasado por el desgranamiento universitario y aquellos que no habían pasado por el mismo.

En lo que respecta a la evaluación del burnout académico, se presentan dificultades resultantes de los instrumentos que miden la presencia del síndrome, ya que no ofrecen un criterio unificado para establecer su diagnóstico o los porcentajes de prevalencia e incidencia, sino que varían en cada estudio, por lo que sería necesario evaluar el síndrome desde una mirada clínica con instrumentos validados en Latinoamérica y realizando entrevistas tanto individuales como de grupos focales, caracterizando la naturaleza del síndrome y las variables asociadas a la aparición del mismo (Gil-Montes, Carretero, Roldán & Núñez-Román, 2005; Martínez, 2007; Caballero, 2010).

Como consecuencia de esta ausencia de criterios claros para la evaluación, muchas veces se recurre a la determinación del síndrome utilizando criterios estadísticos ligados a la muestra, con lo cual queda sesgada la aparición del

síndrome de burnout a través de criterios objetivos y subjetivos, estableciendo puntos de corte en los instrumentos que determinen la presencia de burnout académico (Caballero, 2010).

Teniendo en cuenta lo expuesto por estos autores, se realizó un MANOVA para comparar los resultados obtenidos en las dimensiones de la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil propuesta por Barraza, 2011 con el presente estudio, tras lo cual se encontró que no había variaciones en el factor correspondiente a los indicadores actitudinales del burnout, pero sí en los indicadores comportamentales del Síndrome, ya que dos de los ítems que propone el autor para medir este factor (ítems 3 y 15) no presentaron diferencias estadísticamente significativas en el mismo.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en la presente investigación podrían estar influidos por la presencia de otras variables personales, familiares, sociales, académicas, situación económica, capital cultural acumulado, así como también por el diseño curricular y los docentes, por lo que sería bueno tener en cuenta la dinámica del aula de las diferentes carreras universitarias y la estructura curricular en la que se desarrollan (Caballero, 2006; García et al., 2011; Gluz, 2011).

Por otro lado, estudios llevados adelante para conocer las causas de desgranamiento en la universidad, dan cuenta de las carencias presentadas por los alumnos que ingresan, las cuales son notorias principalmente en lo que se refiere a la comprensión de textos, carencias que son acarreadas desde el nivel medio y que permanecen durante el paso por la Universidad, sumándose a ello la media de horas dedicadas al estudio, la cual es de alrededor de 10 horas semanales por asignatura (Alonso y Lobato, 2004; Lucero, Chiarani, Gil & Correa, 2005).

Varios estudios permiten establecer que el rendimiento académico en la universidad está influenciado en gran medida por el rendimiento académico previo, ya que hay una tendencia de los estudiantes a mantener en su paso por la universidad el rendimiento académico obtenido en la educación media, ya que cuenta con hábitos y

estrategias de estudio para tener un nivel alto en sus estudios universitarios. Sin embargo, si se tienen en cuenta los estudios referentes al rendimiento académico, estos indican que son muchos los factores asociados al mismo, como son los factores psicosociales, los factores emocionales, el autoconcepto, la motivación y el interés vocacional (Salcedo, Villalba y Bittar, 2008)

Estos resultados dan cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado, el cual está mediado por variables académicas, como lo son el rendimiento académico y la capacidad intelectual, y variables de tipo psicológicas, entre las que se puede mencionar la ansiedad y los problemas emocionales (Alonso y Lobato, 2004).

Por último, se considera que para establecer relaciones causa-efecto entre la autoeficacia académica, el burnout académico y el desgranamiento universitario sería bueno no solo el control de algunas variables extrañas (tales como la dispersión etaria de los participantes evaluados) que podrían influir en la aparición de este fenómeno, sino también la realización de un estudio longitudinal que permita también la generalización de resultados (Fernández y Vera, 2009).

## Referencias

- Alonso, P. y Lobato, H., (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *REOP*. 15 (2), pp 63- 79
- Araujo, S. (2008). Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso. *Aristas* 4 (5), pp. 1-16.
- Bandura, A (1977). Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84 (2), pp. 191-215.
- Barraza, A (2008). Burnout estudiantil: un enfoque unidimensional. *Revista Psicología Científica.com*, 10(38). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/burnout-estudiantil>. Recuperado el 10 de octubre de 2012.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12 (22), pp 272-283.
- Barraza, A. (2011). Validación de la escala unidimensional del burnout estudiantil. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*. 13 (2), pp. 51- 74.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* 16 (1), pp. 1-28.
- Bolsi, M., y Arhancet, A. (2010). El sistema de tutorías: una experiencia en curso en la facultad de ingeniería y ciencias hídricas-UNL. *1er congreso argentino de sistema de tutorías. 16 y 17 de sep 2010. Oberá, Misiones- Argentina*.
- Caballero, C., Hederich, C., y Palacio, E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 42 (1).
- Canto y Rodríguez, J. (1996). Autoeficacia y Educación. Disponible en <http://www.iunates.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20estres%20final.pdf#page=13>. Recuperado el 2 de septiembre de 2012.
- Carlotto, M., Goncalvez, S., y Brazil, A. (2005). Predictores del Síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas* 1 (2).
- Durán, A., Extremera, N., y Rey, L. (2006). Predicting academic burnout an engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self- efficacy. *Psicothema*. 18, pp. 158-164.
- Estrada, M. (2011). Burnout y engagement. Tesis doctoral. Disponible en <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/19068/Capitulo2.pdf>. Recuperado el 30 de septiembre de 2012.
- Fernández, M., y Vera, P. (2009). Mejoramiento de

- las situaciones de desgranamiento, deserción, cronicidad u otras en la F. R. M. disponible en <http://www.lfrm.utn.edu.ar/tutorias/archivos/trabajosrealizados/Patricia%20Vera%20-%20%20PDF%20-%20%20Mejoramiento%20de%20las%20situaciones%20de%20desgranamiento,%20desercion,%20cronicidad%20u%20otras%20en%20la%20FRM.pdf>. Recuperado el 4 de diciembre de 2013.
- Filmus, D. (2007). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos. Buenos Aires: Troquel.
- García, J., Gonzalez, M., y Zanfrillo, A. (2011). Desgranamiento universitario: perspectiva estudiantil en ingeniería. *XI Coloquio Internacional sobre Gestao Universitaria na America do Sul. II Congreso Internacional IGLU*.
- Gluz, N. (2011). ¿Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso? El acceso al 8 sistema universitario en contextos de fragmentación escolar. Disponible en [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/2011/libro/7%20-%20Ingreso%20condicionado%20o.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2011/libro/7%20-%20Ingreso%20condicionado%20o.pdf). Recuperado el 28 de agosto de 2012.
- Juarez, A., Pollora, G., y Sidenius, S. (2006). Incidencia del aspecto emocional y socio-económico: su relación con la deserción. Disponible en <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa1/incidencia-del-aspecto-emoci.pdf>. Recuperado el 5 de diciembre de 2013.
- Lucero, M; Chiarani, M.; Gil, V. y Correa, A. (2005). Aprender a aprender... un reto para las TIC's. *Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICs en Argentina*.
- Martínez, A., y Gisondi, Y. (2009). *Alumno universitario: ¿dónde estás?* Disponible en <http://www.caedi.org.ar/pcdi/PaginaTrabajoSPorTitulo/12-575.PDF>. Recuperado el 28 de agosto de 2012.
- Martínez, E., y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*. 10(2), pp. 11-22.
- Martínez, I., y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheian*. 21.
- Monti, J. (2012). La universidad en tiempos presentes. *El desafío de la inclusión. Gestión universitaria* 4(8). Buenos Aires. Disponible en [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_11/v4n2a1.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_11/v4n2a1.htm). Recuperado el 4 de diciembre de 2013.
- Pérez, A. (1993). *Teoría y evaluación de la educación superior*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Pérez, S., Giuliano, M., Sacerdoti, A., Sposito, O., y Gargano, C. (2013). Abandonos y egresos en las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de La Matanza. Disponible en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20-%20eleccion%20de%20carrera/010%20-%20Dalfaro%20y%20otras%20-%20UN%20Tucuman.pdf>. Recuperado el 3 de diciembre de 2013.
- Plan de mejoras N° 8. Seguimiento de alumnos. *Universidad Católica de Santiago del Estero. Facultad de Matemática Aplicada*.
- Popp, M. (2009). Estudio preliminar sobre el síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en enfermeras de unidades de terapia intensiva (UTI). *Psicotema*. 22(2).
- Sanjuán, P. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*. 12(2) pp. 509-513.
- Torrano, M., y Gonzalez, M. (2004). El aprendizaje autoregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2(1) pp. 1-34.
- Tsholofeo, A. (2010). The relationship between ethbicity, collective self-esteem and academic self-efficacy among students at a higher learning institution. Requirements for the Degree MA Research Psychology. Department of Psychology Faculty of

- Humanities University of Pretoria.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica* N° 13. Universidad del país Vasco.
- Zajanova, A. (2005). Self-efficay, Stress and academic success in college. *Research in Highereducation. Vol 6*
- Zimmerman, B., Kitsantos, J.,y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar. N°5*.