

BURNOUT, ENGAGEMENT Y RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE TRABAJAN Y AQUELLOS QUE NO TRABAJAN

CARMEN CABALLERO

RESUMEN

Algunas personas que laboran tienen la necesidad de alcanzar estabilidad en sus empleos. Por eso, asumen el reto de profesionalizarse, al mismo tiempo que trabajan. Muchas de ellas tienen jornadas laborales hasta de 8 horas y estudian durante la noche. De aquí surge la pregunta: ¿Existen diferencias, con relación al *burnout*, el *engagement* y el rendimiento académico, entre los estudiantes que trabajan y aquellos que no trabajan? Para responder esta pregunta, se llevó a cabo un estudio comparativo con una muestra conformada por 202 estudiantes de ambos sexos, seleccionados intencionalmente, a quienes se les aplicó el Inventario de MBI-SS y el UWES. Los resultados indican que los estudiantes que trabajan se perciben más autoeficaces y dedicados que quienes no lo hacen. Asimismo, no se presentaron diferencias en el promedio académico ni en el número de vacacionales realizados y semestres perdidos entre los dos grupos de estudiantes, pero, las personas que no trabajan han perdido mayor número de exámenes.

Palabras clave: *Burnout*, *engagement*, rendimiento académico, trabajo y no trabajo.

ABSTRACT

Some people that work have the need to reach labor stability. Therefore, they assume the challenge to become professional at the same time that they work. Many of them work 8 hour - day and they also study during the night. From here the question arises: Are there differences among the students that work and those that do not work in relation to burnout, engagement and academic

* Psicóloga Clínica. Magister en Psicología de la Salud. Docente e investigadora, Universidad Simón Bolívar.

performance? To answer this question, a comparative study with a sample conformed by 202 students of both sexes was carried out. They were selected intentionally. They were applied a MBI-SS Inventory and UWES. The results indicated that the students that work are more self-effective and devoted than those who do not work. Likewise, there were not differences in the academic average neither in the number of vacation courses taken and the failed semesters between the two groups of students but, students that do not work have failed a greater number of exams.

Key words: Burnout, engagement, academic performance, work and no work.

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad está inmersa en un contexto social con un sinnúmero de conflictos, donde la guerra, los desplazamientos internos forzados, la pérdida de seres queridos o allegados, el alto costo de la vida, el secuestro, el desempleo y la necesidad de alcanzar posicionamiento que garanticen la estabilidad laboral, lleva a las personas a asumir el reto de estudiar al mismo tiempo que trabajan. Gran parte de ellas tienen jornadas labores hasta de 8 horas, pero aun así estudian en la jornada nocturna (6:00 a 9:00 p.m.), con el objetivo de profesionalizarse y, de esta manera, responder a un medio altamente competitivo.

Se espera que este tipo de estudiantes se ajusten a las nuevas exigencias, mantengan un adecuado rendimiento académico y hagan frente a las presiones. Por lo tanto, esta población se enfrenta a la necesidad de asumir diferentes roles como el ser padre o madre de familia, ama de

casa, trabajador y estudiante. Toda esta situación expone a los involucrados a un sinnúmero de desafíos, decisiones, problemas y exigencias de diferente naturaleza, dadas por el contexto laboral y por las condiciones propias del ámbito educativo. Así, desde la perspectiva psicosocial, se considera que el estudiante universitario está expuesto a múltiples demandas, las cuales ejercen presión y predisponen a ambigüedades en el rol académico, que a menudo dan lugar a sensaciones de intensa tensión (Newman y Newman, 1995, citado en Dziegielewski, 2004).

Concretamente, la sumatoria de todos estos factores predispone a respuestas inocuas, como el estrés, síndrome que se conoce más precisamente en este campo como estrés académico (Vitalino, 1989, citado en De Pablo, 2002). En este sentido, si bien es cierto que los niveles bajos de este síndrome garantizan la movilización de recursos y estrategias adaptativas (Gil-Montes, 2000), también lo es que los niveles muy elevados propician el surgimiento de cansancio y fatiga, manifestándose de manera física, psíquica o como una combinación de las dos, primando, entonces, sensaciones como la de no poder dar más de sí mismo, además de una actitud cínica sobre el valor o sentido del trabajo y dudas sobre la capacidad para realizarlo (Gil-Montes, 2001).

BOURNOUT, AUTOEFICACIA Y ENGAGEMENT

Independientemente de su relación con el hecho laboral, diversas investigaciones muestran que los universitarios experimentan el *burnout* frente a sus estudios (Jacobs, 2003;

Schaufeli, 2002; Manzano, 2002; Salanova et al., 2005; Deary, Watson & Houston, 2003; Dick & Anderson, 1993; Taylor & colaboradores, 1999; Dick y Anderson, 1993; Nalesnik et al., 2004; Jacobs, Sheri & Dodd, 2003; Ardi y Dodd, 2003). Estas investigaciones suelen referirse al agotamiento emocional relacionado con los servicios asistenciales y de ayuda. De manera específica, Schaufeli, Martínez, Márquez, Salanova y Bakker (2002) demostraron que los estudiantes reflejan agotamiento por las demandas del estudio, presentando una actitud cínica, de desprendimiento y sentimiento de incompetencia (Salanova, Martínez, Bresó & Llorens, 2004; Bresó, Llorens & Salanova, 2005).

La inadecuada respuesta para enfrentar el estrés está mediada por la autoeficacia, la cual es definida por Bandura (1977) como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento” (p. 2, citado en Olaz, 1997), y también es considerada como la agencia en la forma de actuar, pensar y sentir de las personas. Asimismo, la autoeficacia determina el esfuerzo, la persistencia para realizar la tarea (Prieto, 2001; Ugartetxea, 2001), como también la cantidad de tiempo invertida ante los obstáculos y la satisfacción en las acciones realizadas (Garrido, 2000, citado en Salanova et al., 2004).

En este orden de ideas, un estudiante con bajos niveles de autoeficacia tendrá también un bajo rendimiento y, probablemente, evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con la actividad encomendada y muestra una mayor persistencia, a pesar de las dificultades con

que se puede encontrar y, por lo tanto, mayor satisfacción académica. Por eso, desde la teoría cognitivo social se considera que la crisis de autoeficacia conlleva una mayor probabilidad de padecer el síndrome de *Burnout* (Gily y Peiró, 1996, citado en Garcés de Los Fayos, 1999; Jerusalem y Swarcher, 1992, citado en Donna, 2002).

Huertas (1997) sostiene que “la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proporcionamos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que, al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones, y mayor dedicación a la misma” (p. 108, citado en Ruinaudo, 2003). Lo anterior permite establecer el vínculo de la autoeficacia con la motivación, en donde 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, así como la persistencia en el tiempo (Salanova et al., 2004).

En sentido contrario, el *engagement* “es un estado psicológico positivo caracterizado por el vigor, dedicación y absorción”, derivado de niveles elevados de la autoeficacia (Schaufeli et al., 2002, citado en Salanova, 2004). Maslach & Schaufeli (2001) lo definen, por su parte, como “un estado positivo, persistente, afectivo, motivacional estado de realización en los empleados” (p. 417).

Examinando los elementos comprendidos en la definición de Schaufeli et al., se puede

decir que el vigor hace referencia a altos niveles de energía y resistencia, la buena voluntad para invertir esfuerzos en el trabajo, la capacidad de no fatigarse fácilmente y la persistencia frente a las dificultades. La dedicación, por su parte, se refiere a una fuerte participación en el trabajo, acompañado por sentimientos de entusiasmo e importancia y por una sensación de orgullo e inspiración; por último, la absorción es un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en el cual el individuo es incapaz de separarse del trabajo aunque pase mucho tiempo (Maslach & Schaufeli, 2001).

Schaufeli y Bakker (2004) afirman que el *burnout* y el *engagement* se relacionan negativamente. Esta afirmación es apoyada por Maslach y Leiter (2001), quienes lo definen como “una erosión del *engagement*” (p. 416), precisando que lo que empieza como un significativo trabajo se torna en desagradable y sin sentido. Así, la energía se torna en agotamiento; la dedicación, en cinismo y la autoeficacia, en ineffectividad.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Narváez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el *quantum* obtenido por el individuo en determinada actividad académica. Este concepto está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación (citado en Reyes, 2003). Por su parte, Pizarro (1985) lo define como una “medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimada, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”. Y, desde la perspectiva del alumno, lo define como “la

capacidad respondiente de éste, frente a los estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos” (citado en Tejada y Noella, 2003).

Alcanzar un adecuado rendimiento académico se constituye para los estudiantes en una meta, por cuanto este determina, a la vez, su promoción. Sin embargo, la meta aparece mediada no solamente con el tener claridad sobre lo que se desea alcanzar, sino también con la percepción de sentirse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales. De esta manera, la percepción de los estudiantes acerca de su propia autoeficacia es un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha percepción, antes definida como autoeficacia, ejerce una profunda influencia en elecciones de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando enfrentan determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles (Navarro, 2001).

Como consecuencia lógica, la autoeficacia ha sido frecuentemente asociada con el rendimiento académico, destacándose su rol mediador cognitivo entre otros determinantes de competencias (tales como habilidades, intereses y logros de ejecución anterior) y el rendimiento académico subsecuente (Pajares y Valiante, 1999, citado por Olaz, 2001). De este modo, los estudiantes que se perciben más autoeficaces persisten durante mayor tiempo cuando deben resolver problemas de difícil solución (Pintrich y García, 1991, citado en Pajares, 1992; Collins, 1982, citado en Olaz, 2001).

Zimmerman et al. han demostrado,

también, que la autoeficacia académica media la autoeficacia del aprendizaje autorregulatorio y contribuye a la autoeficacia del desempeño académico (Pintrich y García, 1991, citado en Olaz, 2001). Mientras que Schaufeli, Martínez, Salanova y Bakker (2002) afirman que el funcionamiento académico está relacionado negativamente con el *burnout* y positivamente con el *engagement*, lo cual quiere decir que, muy probablemente, los estudiantes que se sienten eficaces y vigorosos se desempeñan mejor que quienes experimentan lo contrario.

Otro aspecto que incide en el rendimiento académico es el efecto del trabajo en el logro académico. Desde esta perspectiva, Coleman (1961) señala que el estudiante que trabaja resta horas disponibles para desarrollar tareas como estudiar (citado en Fazio, 2004). En este sentido, los costos y beneficios del trabajo en estudiantes universitarios han sido analizados en términos de logros profesionales como graduados y logros académicos como alumnos. También, se argumenta que el trabajo puede tener efectos positivos en el rendimiento académico, dado que favorece la transferencia de conocimiento relacionados con los temas de estudios. Y, aun cuando no esté relacionado con la carrera, este posibilita la disciplina y refuerza el sentido de responsabilidad en el desempeño académico (Holland y Andre, 1987, citado en Fazio, 2004).

Dada la importancia del bienestar psicológico en la calidad de vida de los estudiantes universitarios, se considera relevante estudiar en nuestro contexto, desde la teoría cognitiva social de Bandura, las respuestas cognitivas adaptativas y desadaptativas del individuo frente a los procesos de *burnout* y *engagement*, como variables moduladoras de su bienestar y

de su salud, mas no únicamente como elementos amortiguadores del impacto de las fuentes del estrés.

Los estudiantes universitarios responden con características particulares al estrés causado por factores sociales, económicos, culturales y de índole psicológica. Surge, por lo tanto, la necesidad de estudiar las diferencias en *burnout*, *engagement* y el rendimiento académico entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, con el fin de abordar los diversos factores que afectan tanto el rendimiento académico, como los procesos de enseñanza-aprendizaje, la calidad del mismo, la deserción académica y el compromiso de los estudiantes frente a los estudios.

Llevaremos a cabo el análisis con el propósito de ofrecer evidencias empíricas para confirmar o descartar la validez transcultural del *burnout* académico y su opuesto, el *engagement*, en contextos culturales y sociales diferentes a los países europeos, lo que permitiría diseñar políticas y acciones a nivel de promoción, prevención e intervención, como también acciones correctivas a nivel pedagógico y académico en procura del desarrollo integral del estudiante y futuro profesional.

Se plantea, así, de manera específica, la pregunta: ¿existen diferencias en el *burnout*, *engagement* y el rendimiento académico entre un grupo de estudiantes universitarios que trabaja y otro que no trabaja?

METODOLOGÍA

SUJETOS

Para la selección de la muestra, se tomó

TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEMESTRE Y POR SEXO

	Sexo				Total	
	Hombre		Mujer			
	Porcentajes	%	Porcentajes	%		
Segundo	6	31,6%	13	68,4%	19	100%
Tercer	2	18,2%	9	81,8%	11	100%
Cuarto	6	19,4%	25	80,6%	31	100%
Quinto	3	18,8%	13	81,3%	16	100%
Sexto	4	20,0%	16	80,0%	20	100%
Séptimo	7	28,0%	18	72,0%	25	100%
Octavo	6	25,0%	18	75,0%	24	100%
Noveno	8	25,8%	23	74,2%	31	100%
Décimo	4	16,0%	21	84,0%	25	100%
Total	46	22,8%	156	77,2%	202	100%

la población total de estudiantes, constituida por 202 jóvenes de ambos sexos, estudiantes de segundo a décimo semestre de la jornada nocturna del programa de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla.

Como se observa en la tabla 1, los semestres con más estudiantes son cuarto y noveno, comprendiendo el 15,3%, de manera respectiva; y el semestre que cuenta con menos estudiantes es el tercero, correspondiendo al 5,4% de la población. Las edades de la muestra de estudio oscilan entre los 18 y 58 años de edad, siendo la edad media 25 años, con una desviación típica de 5,2 años.

INSTRUMENTOS

Para evaluar la relación del *burnout* y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios, se contó con el Inventario *Burnout* Académico (MBI-SS) y la Escala de *Engagement* (UWES), que fueron sometidos a dos pruebas piloto con la finalidad de adaptar las preguntas a la muestra de estudiantes. Las características de estos instrumentos se presentan en la tabla 2.

a. Inventario *Burnout* Académico

Se asumió la versión modificada del MBI-GS, adaptada para el uso en muestras de estudiantes de diferentes países europeos (Schaufali, Martínez, 2002), y ha sido utilizado en diferentes investigaciones de corte

TABLA 2: INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Dimensiones	Cuestionario	Respondido por / Criterios evaluados	No. de ítems
I. Burnout	Inventario de <i>Burnout</i> Académico	Estudiantes Presencia de agotamiento por las exigencias académicas, teniendo una actitud cínica y de desprendimiento hacia el estudio y sentimiento de incompetencia como estudiante.	16
II. Engagement	Escala de <i>Engagement</i>	Estudiantes Presencia de altos niveles de energía, resiliencia mental, buena voluntad, habilidad para invertir esfuerzos en el trabajo y por el sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío frente a los estudios.	9

internacional. El MBI-SS evalúa, a través de 11 ítems, las dimensiones de agotamiento emocional y cinismo, que se definen como el corazón del *burnout*:

Agotamiento emocional (EX). Evalúa la vivencia o sentimiento de encontrarse física, mental y emocionalmente exhausto, evidenciando una sensación de no poder dar más de sí mismo con relación a las actividades académicas. Comprende 5 ítems. Ejemplo de uno de los ítems: “Estoy emocionalmente agotado por hacer esta carrera”, “Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad”. Esta escala arrojó un nivel de fiabilidad satisfactorio ($\alpha=0,722$). Por lo tanto, los cinco ítems son consistentes y adecuados para medir esta sub-escala.

Cinismo (CY). Evalúa la actitud negativa del estudiante frente a sus estudios, evidenciada a través de la autocrítica, desvalorización, pérdida del interés, de la trascendencia y valor frente al estudio. Comprende 5 ítems, de los cuales fue necesario eliminar el ítem: “Me he

distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles”, dado que mejoraba el nivel de sensibilidad de alfa Cronbach. Fue así como de $\alpha = ,706$, pasó a $\alpha = 0,716$, valor que supera con creces el valor establecido ($\alpha = ,65$). Para el análisis, entonces, solo se tuvieron en cuenta 4 ítems.

Antes de referirnos a ella, es pertinente aclarar que Salanova, Bresó y Schaufeli (2003) advierten que “utilizar la Escala de Autoeficacia Académica genera dificultades metodológicas y de carácter psicométrico en diversos estudios dentro del ámbito laboral y académico” por ser considerada como una variable explicativa del *burnout*. Además, Shirom (1989) “la considera más bien como una variable de personalidad” (p. 2, citado en Salanova y Bresó, 2005). De allí que, en el caso de esta investigación, esta variable se tomó más bien para confirmar el *burnout* como una crisis de autoeficacia.

b. Escala de Autoeficacia Académica

Evalúa la percepción del estudiante sobre

la competencia en sus estudios y comprende 6 ítems. De ellos fue necesario eliminar el que reza: “He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera”, pues, se observó una mejor sensibilidad del valor crítico ($\alpha = 0,793$). Se tomaron, así, 5 ítems para evaluar de manera consistente la forma como los estudiantes conciben su competencia frente a los estudios (ver tabla 3).

Ahora bien, todos los ítems puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Schaufeli (2002) señala que los puntajes altos en agotamiento y cinismo, así como los bajos en autoeficacia, indican la presencia de *burnout*. De acuerdo con lo anterior, para evaluar la presencia del *burnout* académico, se computaron los diferentes ítems de agotamiento y cinismo. Posteriormente, se ubicaron los puntajes de acuerdo con las categorías bajo, medio bajo, medio alto y alto (ver tabla 3).

c. Escala de *Engagement* Académico

Fue medido con la versión modificada

del UWES, que también fue adaptada para el uso en muestra de estudiantes en diferentes países europeos. (Schaufeli, W., Martínez, Isabel, 2002). El UWES-S (Student Academic Engagement Scale) de Schaufeli et al. (2002) comprende las dimensiones llamadas ‘corazón’ del *engagement* (vigor, dedicación y absorción), que se describen enseguida:

Vigor. Evalúa los niveles altos de energía y resistencia mental mientras se está estudiando o, con otras palabras, el deseo de invertir esfuerzo y tiempo en los estudios, además de la persistencia en el estudio incluso cuando aparecen obstáculos. Consta de 6 ítems, aclarándose que se manejó el alfa Cronbach de 0,620 al eliminar el ítem: “En mis tareas como estudiante no paro, incluso si no me encuentro bien”. Este puntaje evidencia un nivel de consistencia interna aceptable, por hallarse ligeramente debajo del criterio exigido ($\alpha = ,65$). De modo que, solo se tuvieron en cuenta 5 ítems para el análisis de esta variable de estudio.

Dedicación. Evalúa el sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto

TABLA 3: FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DEL INVENTARIO MBI-SS

Síndrome	Sub escalas	Alfa escalas	Ítems	Total ítems	Niveles	Categorías
α	Agotamiento emocional	0,722	1,3,20, 22,25	5		
	Cinismo	0,716	4,13, 27,33	4		
Autoeficacia académica		0,793	5,6,7, 9,10,15	5	Bajos Medios Bajos Medios Altos Altos	8 a 15 15 a 19 19 a 24 Más de 24

relacionado con los estudios, a través de 6 ítems. Al eliminar el ítem: “Mi carrera es retardadora para mí”, se obtuvo un aumento del alfa Cronbach ($\alpha = ,793$). Por lo tanto, se tuvieron en cuenta 5 ítems para evaluar esta dimensión.

Absorción. Evalúa la complacencia con el trabajo, manifestada en el grado de inmersión en él, aunque pase mucho tiempo. Comprende 6 ítems. Con el objetivo de aumentar el valor de alfa Cronbach, se requirió eliminar el ítem: “Es difícil para mí separarme de mis estudios”. A pesar de esto, el nivel de fiabilidad siguió siendo bajo ($\alpha = 0,583$). Se tomaron en cuenta, entonces, 4 ítems para evaluar esta dimensión (ver tabla 4).

Todos los ítems de este cuestionario puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Para evaluar, en consecuencia, la presencia de *engagement* académico se computaron los diferentes ítems de las subescalas. Posteriormente, se ubicaron los puntajes de acuerdo con las categorías bajo, medio bajo, medio alto y alto (ver tabla 4).

d. Promedio académico

El promedio académico se determinó teniendo en cuenta, a su vez, el promedio

acumulado durante los semestres cursados. Asimismo, se realizaron diferentes preguntas como: número de semestres, parciales y vacacionales ganados y perdidos, aspectos que se evaluaron en el cuestionario de las variables de estudio.

PROCEDIMIENTO

Ante la necesidad de comparar las frecuencias observadas y esperadas en cada categoría para contrastar si todas contienen la misma proporción de valores, se llevó a cabo el T Students. A partir de su resultado, se establecieron los grados de libertad con un nivel de significancia de 0.05; luego se comparó el valor obtenido contra el valor que le correspondería en la tabla de distribución T Student para probar la hipótesis de la investigación. Esta hipótesis se aceptaría si el valor calculado es igual o mayor al que aparece en la tabla; si es menor, se acepta, en cambio, la hipótesis nula, permitiendo realizar la prueba de hipótesis para determinar si las dos medias poblacionales difieren o no. Así, cuando p es menor que 0,05 se rechaza H_0 ($p \leq 0,05$). Más precisamente, se estableció que:

$H_1: \mu 1 = \mu 2$. No existe diferencia entre

TABLA 4: FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DEL *ENGAGEMENT*

Síndrome	Escalas	Alfa de escalas	Ítems	Total 1 ítems	Niveles	Categorías
α	Vigor	0,620	12, 21, 26, 31, 32	5		
	Dedicación	0,793	16, 17, 29, 34	4		
	Absorción	0,583	2, 8, 23, 24	4		

las medias de las dimensiones de *burnout*, *engagement* y rendimiento académico entre los estudiantes universitarios que trabajan y que no trabajan.

Ho. Existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de burnout, engagement y rendimiento académico entre los estudiantes universitarios que trabajan y que no trabajan.

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS DE LAS DIMENSIONES DE *BURNOUT* ENTRE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN Y LOS QUE NO TRABAJAN

Al comparar las características de las dimensiones de agotamiento, cinismo y autoeficacia académica entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, se observó lo siguiente.

No existen diferencias en los niveles de agotamiento ($t=-0,739$; $p<0,461$) y de cinismo

($t=1,627$; $p<0,105$). En cambio, en lo pertinente a la autoeficacia académica ($t = -2,240$; $p < 0,026$), aparecen diferencias significativas entre uno y otro grupo. Por lo tanto, se confirma parcialmente la hipótesis nula No. H1.

Aun cuando en el grupo de estudiantes se evidencian puntajes que sugieren de manera general niveles altos y medio altos del síndrome de *burnout* (41,6%), y al analizar de manera independiente las dimensiones que lo definen, se observa, de igual manera, niveles altos de agotamiento (38,2%) y cinismo (29,7%) hacia sus estudios; estas variables no difieren entre el grupo de estudiantes que trabajan y el de los que no trabajan. Todo esto a pesar que los estudiantes que trabajan llevan a cabo actividades de diversa naturaleza como el cumplir objetivos y actividades en diferentes roles y áreas de funcionamiento. Lo anterior podría sugerir que el trabajo no es una variable correlacionada con en el *burnout* académico.

En cuanto a la autoeficacia, resulta que el 48,6% de los estudiantes se sienten ineficaces. Pero, de acuerdo con el análisis de las medias, el grupo de estudiantes que trabajan se percibe más autoeficaz, lo cual muestra que los

TABLA 5: CARACTERÍSTICAS DE LAS DIMENSIONES DEL *BURNOUT* EN LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN Y LOS QUE NO TRABAJAN

Dimensiones	Trabaja					
	No		Sí			
	Media	DT	Media	DT		
Agotamiento	9,80	4,629	10,32	5,221	-,739	0,461
Cinismo	1,73	2,453	1,18	2,299	1,627	0,105
Autoeficacia	18,42	3,734	19,55	3,374	-2,240	0,026*
Burnout Académico	11,73	6,273	11,94	6,430	-0,230	0,818

* Diferencia significativa al 0,05

estudiantes trabajadores desarrollan y sienten mayor autoeficacia frente a las actividades académicas.

El estudiante que labora requiere llevar a cabo actividades y tareas que favorecen la autorregulación del aprendizaje y un mayor compromiso motivacional, dado que posibilita oportunidades de elección y control del tiempo, a la vez que, por su significado e instrumentalidad permite la elaboración de metas personales. En este sentido, la creencia ejerce cierto control sobre la actividad a realizar (Husman et al., 2003; Paris y Turner, 1994; Raymond, DeBacker y Green, 1999; Volet, 1998; Wolters y Pintrich, 1998, citados en Poloni, Rainudo y Donolo, 1997). Y se podría relacionar de manera positiva, con la percepción de autoeficacia frente a las actividades académicas.

CARACTERÍSTICAS DE LAS DIMENSIONES DEL *ENGAGEMENT* ENTRE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN Y LOS QUE NO TRABAJAN

Al comparar las características de las dimensiones de cinismo, dedicación y auto-

eficacia académica entre los grupos estudiados se encontró lo siguiente:

No existe diferencia en los niveles de vigor ($t=-1,474$; $p<0,142$) y absorción ($t=-,543$; $p<0,588$); mientras que sí hay diferencia en los niveles de dedicación ($t=-2,737$; $p<0,07$), entre el grupo de estudiantes que trabajan y los que no trabajan. Por lo tanto, se confirma parcialmente la hipótesis nula No. H2. En este sentido, el análisis de las medias sugiere que los estudiantes que trabajan son más dedicados que los estudiantes que no trabajan.

Teniendo en cuenta que la dedicación denota una alta implicación en las actividades, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo, y que los estudiantes que trabajan experimentan, una alta autoeficacia, como lo evidencia este estudio, se pone de manifiesto la fuerte relación entre la dedicación y la autoeficacia. Así, por demás se confirma la teoría cognitivo social de Bandura, para quien la autoeficacia proporciona un papel automotivador, como consecuencia del reconocimiento de las propias competencias, concretizándose en la autoimposición de

TABLA 6: CARACTERÍSTICAS DE LAS DIMENSIONES DEL *ENGAGEMENT* EN LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN Y LOS QUE NO TRABAJAN

Dimensiones	Trabaja					
	No		Sí			
	Media	DT	Media	DT		
Vigor	20,86	4,267	21,80	4,634	-1,474	0,142
Dedicación	16,33	2,168	17,08	1,741	-2,737	0,007*
Absorción	20,06	4,374	20,43	4,857	-0,543	0,588
<i>Engagement</i> Académico	41,02	7,654	42,02	8,272	-0,848	0,398

* Diferencia significativa al 0,05

TABLA 7: CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN Y LOS QUE NO TRABAJAN

DIMENSIONES	TRABAJA					
	No		Sí			
	Media	DT	Media	DT		
No. de semestres perdidos	0,17	0,431	0,20	0,543	-0,481	0,631
No. de vacacionales realizados	0,40	0,859	0,34	0,833	0,517	0,606
Exámenes aprobados	9,15	5,948	12,05	5,85	-3,398	0,001
Promedio	3,70	,386	3,72	0,367	-0,447	0,656

* Diferencia significativa al 0,05

metas, movilización del esfuerzo, dirección y persistencia en el tiempo (Bandura, 1977, citado en Salanova, Bresó y Schaufeli, 2003).

CARACTERÍSTICAS DE LAS DIMENSIONES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJAN Y LOS QUE NO TRABAJAN

En lo pertinente a la comparación de las características en el rendimiento académico entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, se observó lo siguiente:

No existen diferencias en el número de semestres perdidos ($t = -0,481$; $p < 0,631$), como tampoco en el número de vacacionales realizados ($t = -0,517$; $p < 0,606$) ni en el promedio académico ($t = -0,447$; $p < 0,656$); en tanto que sí la hay en el número de exámenes aprobados ($t = -3,398$; $p < 0,001$). Por lo tanto, se confirma parcialmente la hipótesis nula No. 3.

De acuerdo con los resultados descritos anteriormente, se evidencia, de manera general,

que no hay diferencias significativas en el rendimiento académico de los dos grupos estudiados, a pesar que los estudiantes que no trabajan tienen más ventajas en cuanto a tiempo. Este hallazgo es muy semejante a lo encontrado por Ladislao (2000) en la investigación *Bajo rendimiento de los estudiantes universitarios. Una aproximación a sus causas*. Sin embargo, no confirman el planteamiento de Holland y Andre (1987), quienes argumentan que el trabajo puede tener efectos positivos en el rendimiento académico, dado que favorece la transferencia de los conocimientos relacionados con los temas de estudios (citado en Fazio, 2004).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados encontrados en esta investigación permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. Al comparar las características de las dimensiones de agotamiento, cinismo y autoeficacia académica entre un grupo de estudiantes que trabajan y otro que no lo hace, se halló que con excepción de la

autoeficacia académica, no hay diferencias en las dimensiones de agotamiento y cinismo, como tampoco en los niveles de *burnout*. De este modo, se confirma parcialmente la hipótesis nula 1. Este aspecto no se puede corroborar con otros datos empíricos desde referentes contextualizados en la cultura costeña, por ser esta la primera investigación de este corte en la ciudad de Barranquilla e incluso del país. El análisis de las medias sugiere que los estudiantes que trabajan presentan niveles más altos de autoeficacia que aquellos que no trabajan.

A pesar de lo anterior, al analizar independientemente las dimensiones del *burnout* académico, se observó que ciertos estudiantes presentan niveles de agotamiento, manifestados en la sensación de encontrarse física, mental y emocionalmente exhaustos, sin poder dar más de sí mismos frente a las actividades académicas. También se encontró cinismo, evidenciado en la actitud de autocrítica, de autosabotaje y desconsideración hacia el propio trabajo relacionado con sus estudios. Así, el 41,6% de los estudiantes presentan *burnout* académico (distribuido en niveles alto y medio alto).

2. En cuanto a las características de las dimensiones de cinismo, dedicación, y absorción entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, se observa que no hay diferencias en los niveles de *engagement*. Al analizar independientemente las dimensiones que lo definen, no se encontraron en las escalas de vigor y absorción, pero sí en la de dedicación, pues, el análisis de las

medias muestra que los estudiantes que trabajan son más dedicados que aquellos que no trabajan. Por lo tanto, se confirma parcialmente la hipótesis nula 1.

Es necesario señalar que el 51% de los estudiantes, se percibe en forma vigorosa, reflejándose esto en los niveles altos de energía y resistencia mental mientras se está estudiando. Además, invierten esfuerzos y son persistentes, aun cuando aparezcan obstáculos y barreras. El 72% de los estudiantes es dedicado, lo cual sugiere que se perciben orgullosos, entusiastas, muestran inspiración y asumen retos relacionados con los estudios. En cuanto a la absorción, el 46% de los estudiantes experimentan un estado agradable de inmersión en el trabajo. Por ello se podría decir que estos estudiantes persisten en las actividades académicas durante mucho tiempo. Esto podría justificar la presencia de *engagement* académico en el 48% de los estudiantes universitarios (distribuido en niveles medio alto y alto).

3. Al comparar las características del rendimiento académico entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, se concluye que no hay diferencias entre los estudiantes que integran uno y otro grupo; es decir, que en el número de semestres perdidos, en el número de vacacionales realizados y en el promedio académico, no hay diferencia, en tanto que sí la hay en el número de exámenes aprobados entre el grupo de estudiantes. Por lo tanto, se confirma parcialmente la hipótesis nula 1.

Esto último sugiere que, a pasar del menor

tiempo disponible, el hecho de trabajar podría tener efectos significativos en el desempeño al responder los exámenes, dada la relación positiva presentada entre el desempeño laboral y la autoeficacia.

En cuanto al promedio académico, se resalta que, a diferencia de lo que se esperaba, el 41% de los estudiantes tienen un promedio bueno y el 7,4% excelente. Porcentajes que sugieren el esfuerzo que los estudiantes hacen por mantener un buen rendimiento académico, mientras que solamente el 8,9% presenta un promedio bajo.

Los estudiantes que participaron en esta investigación presentan niveles significativos de *engagement* y de autoeficacia, lo cual podría constituir una explicación para no hallar porcentajes más elevados de *burnout* académico. Sin embargo, al respecto no existen diferencias significativas entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan. Esto a excepción de las dimensiones de autoeficacia y dedicación, siendo los estudiantes que trabajan más dedicados y autoeficaces. Con todo, de manera general, no se hallaron diferencias en el rendimiento académico de los dos grupos de estudiantes.

Por lo anterior, para esta investigación, el trabajo no es una variable que se relacione de manera negativa con el desempeño académico. No obstante, es necesario continuar estudiando el *burnout* académico con otras variables psicológicas desde una perspectiva clínica, que permita establecer comorbilidad asociada al Síndrome, así como su relación con el rendimiento académico, como, por ejemplo la depresión, a fin de comprender la actitud de

autosabotaje y desconsideración frente al funcionamiento académico. Así mismo, sería necesario estudiar estas variables en estudiantes, tanto de la jornada nocturna como diurna, en diferentes facultades para contrastar estos resultados.

Si bien este estudio no es explicativo, sirve para vislumbrar algunos planteamientos sugestivos en futuras investigaciones, al considerar que no se encontraron porcentajes más altos de *burnout* académico entre el total de estudiantes, a pesar que la muestra pertenece a una cultura en donde el sistema de antivalores, la adquisición de bienes, el poder, la descompensación económica y la competitividad son consideradas como una de las variables precursoras del *burnout*. Este resultado puede obedecer a diversos factores, entre los que podrían considerarse las características peculiares del costeño, las cuales podrían ser un amortiguador del impacto ocasionado por los eventos estresores.

Al contrastar los puntajes obtenidos, según medias y desviaciones típicas, arrojadas por una investigación internacional en la temática de estudio, estos resultados contradicen los planteamientos de un estudio de corte transcultural, según el cual el *burnout* es más benévolo en los países que tienen un estilo de vida más bien tranquilo, mientras que los efectos del estrés y del *burnout* están ampliamente extendidos en países desarrollados. Pero, por otro lado, la presencia de los síndromes, confirman la validez transcultural del *burnout* y del *engagement* en países diferentes a los europeos.

Es importante, por último, diseñar programas encaminados a fortalecer los procesos

de enseñanza-aprendizaje, y, de esta manera, abordar las dificultades académicas, enfatizando de manera particular en aquellos estudiantes con promedios bajos y aceptables, pues, si bien esta variable no se relaciona con el *burnout*, es necesario focalizar y analizar otras variables personales, familiares, sociales y académicas para diseñar programas efectivos y oportunos en la población estudiantil. Y, de igual manera, diseñar acciones de prevención y programas de intervención dirigidos a los estudiantes, con el fin de que estos asimilen estrategias cognitivas y conductuales encaminadas a amortiguar el impacto del *burnout*, especialmente a aquellos jóvenes que se perciben poco autoeficaces, y poco satisfechos frente a los estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- Bresó, E., Llorens S., Salanova, M., (2005). *Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios*. Jornades de Fomento de la Investigación. www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf. Disponible en Internet. Bajado el 5 de agosto, 2005.
- Bresó, E., Salanova, M., (2005). *Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del burnout académico en estudiantes universitarios*. Jornades de Foment de la Investigación. www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/32.pdf. Bajado el 5 de agosto, 2005.
- Cabrera, P., Galán E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. Vasco. Universidad del País de Vasco. *Revista de Psicodidáctica*, N° 14.
- Coffman, D. & Gilligan, T. (2003). *Social Support, Stress, and Self-efficacy: Effects on Students Satisfaction*. *Journal of Collage Student Retention*; 4,1, p. 53.
- De Pablo, J., Baillès, E., Pérez, J., & Valdés, M. (2002). Construcción de una Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios. *Revista electrónica: Educación Médica* 5 (1).
- Dziegielewski, S., Turnage B., & Roest-Marti. (2004). Dirección de la tensión con los estudiantes de trabajo social: Una evaluación controlada. *Journal of Social Work Education*. Washington: Vol.40, Iss. 1; p. 105.
- Deary, I., Watson, R., & Houston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of adveced nursing*. Julio 43 (1), pp. 71-81.
- Dick, M., & Anderson, D. (1993) Job burnout in RN-to-BSN students: relationships to life stress, time commitments, and support for returning to school. *Journal of continuing education in nursing*. Mayo-Junio; 24 (3), pp.105-109.
- Fazio, V. (2004) *Incidencia de las horas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. Maestría de economía. Universidad de la Plata. Argentina. Documento de Trabajo Nro. 10. Junio, 2004. Disponible en internet www.depeco.econo.unlp.edu.ar/cedlas/pdfs/doc_cedlas10.pdf –
- Garcés de los Fayos, E. (1999) *Un estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográfica y deportivo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Disponible en Internet: www.abacolombia.org.co
- Gil-Montes, P & Peiró J. (2000) *Síndrome de quemarse por el trabajo* (síndrome de Burnout, aproximaciones teóricas para su explicación y recomendación para la intervención. Disponible en Internet:

- http://www.psicología_científica.com. Bajado en mayo 18 de 2004.
- Gil-Montes, P. (2001) Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-Geneeeral Survey. *Revista de salud pública* de México. Vol. 44, enero-febrero de 2002. Disponible en Internet: <http://www.insp.mx/salud/index.html>. Bajado en septiembre 1 de 2004.
- Hardy, S, y Dodd, D. (1998) Burnout en función en género y de la asignación del piso entre estudiantes residentes de la universidad. *Journal of collage Student Development*. Washington. Tomo 39, N° 5; p. 499.
- Jacobs, S., & Dodd, D. (2003) Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development*. Washington: May/Jun. Vol. 44, Iss. 3; p. 291.
- Ladislao, S. (2004). El bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Una aproximación a sus causas. *Revista teóricos*, junio 2004. Bajado de Internet. www.ufg.edu/sv/theorethikos/Junio04/
- Manzano, G. (2002 octubre 1 2002). Burnout y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *Revista de Psicología Social*. Vol. 17, N° 3, pp. 237-249. Disponible en internet. Bajado en septiembre 9, 2004.
- Maslach, C., Schaufeli, y W., Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology; ProQuest Medical Library*. (52) pp. 397-422.
- Moreno, B; Rodríguez Carvajal, R. y Escobar Redonda, E. (2001). *La evaluación del burnout profesional. Factorialización del MBI-GS*. Un análisis preliminar. *Ansiedad y estrés*. 2001,7 (1), 69-77 pp. Disponible en Internet: <http://www.uam.es/gruposinv/esalud>
- Nalesnik, S., Heaton, J., Olsen, C., Haffner, W., Zahn, Christopher (2004) Incorporating problem-based learning into an obstetrics/gynecology clerkship: impact on student satisfaction and grades. *American Journal of obstetrics and ginecology* Vol 190(5) pp. 1375–1381.
- Olaz, F. (1997) Autoeficacia, diferencias de Género y Comportamiento Vocacional. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*. Vol: 6 N° 13. disponible en Internet: bajado en mayo 5, 2004.
- Olaz, F. (2001) La teoría social cognitiva de la autoeficacia contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Tesis de Grado. Dirigido por Edgardo Pérez. *Facultad de Psicología*. U.N.C. Argentina. 2001 Disponible en Internet.
- Prieto, L (2001) *La autoeficacia en el contexto educativo*. U.V. Miscelánea Comillas, 59, 281-299. disponible en Internet. Bajado en marzo 20, 2004.
- Reyes, Y. (2003) *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Tesis digitales, bajado de Internet, mayo 2005.
- Salanova, M. & Bresó, E. (2003) Hacia un modelo espiral de la autoeficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. Artículo en revisión. *Revista Psithema*.
- Salanova, M. Grau, R, Martínez, I. y Llorens, S. (2004, enero) Facilitadores, Obstáculos, rendimiento académico relacionados con la satisfacción con los asuntos del estudio. Periódico. *El País Universal*.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens,

- S., Grau, R., (2005); Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico, *Anales de psicología* (Vol. 21 N° 1), pp. 170-180.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002, sep) Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*. Thousand Oaks: Vol. 33, Iss. 5; p. 464.
- Schaufeli, W., & Bakker, A., (2004) Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 25 Issue 3, p. 293.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003) Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología* Vol. 19 (junio), pp. 107-119.
- Taylor, C, Ogle, K., Olivieri, D., English, R., & Dennis, M. (1999) Taking on the student role: how can we improve the experience of registered nurses returning to study. Official journal of the Confederation of Australian Critical Care Nurses. Sep; 12 (3), pp. 98-102.
- Ugartetxea, J. (2001) Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista electrónica de investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 7 N° 2 -1.