

**INFLUENCIA DEL BURNOUT ACADÉMICO EN LA PROBABILIDAD DE  
DESERCIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**ANDREA CUEVAS CELY**

**UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PSICOLOGIA  
BOGOTÁ D.C II-2013**

**INFLUENCIA DEL BURNUT ACADEMICO EN LA PROBABILIDAD DE  
DESERCION EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**ANDREA CUEVAS CELY**

**Trabajo de grado para obtener el título de Psicólogo**

**ASESOR: CARLOS ENRIQUE GARAVITO ARIZA**

**Psicólogo (a)**

**UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PSICOLOGIA**

**BOGOTA D.C II-2013**

## **DEDICATORIA**

A todas las personas que creyeron en mí aun cuando ni siquiera yo lo hacía.

A mi familia porque sin su compañía no había podido ser esto posible.

A mi hija, motor de mi vida.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios infinitamente por darme las fuerzas cuando sentía que iba a caer, a Carlos Garavito porque me apoyo siempre y creyó en mis capacidades, cuando yo quería renunciar. A mi mami, que me acompaño siempre en mi vida y nunca dudo de mis logros.

Agradezco a los que han estado junto a mí y saben que este esfuerzo es muy importante para mi vida.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCION.....</b>	<b>11</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>17</b>
<b>Planteamiento del Problema.....</b>	<b>20</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>21</b>
<b>MARCO TEORICO.....</b>	<b>22</b>
<b>MARCO METODOLOGICO.....</b>	<b>42</b>
<b>Diseño.....</b>	<b>42</b>
<b>Participantes.....</b>	<b>43</b>
<b>Instrumento.....</b>	<b>45</b>
<b>Procedimiento.....</b>	<b>48</b>
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>50</b>
<b>DISCUSION Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>96</b>
<b>Ficha sociodemográfica .....</b>	<b>96</b>
<b>EUBA.....</b>	<b>97</b>
<b>Consentimiento Informado.....</b>	<b>98</b>

## TABLA DE TABLAS

Tabla 1. Estadística de Fiabilidad.....	99
Tabla 2. Estadística de la Escala .....	99
Tabla 3. Estadística de los Elementos.....	100
Tabla 4. Estadísticos.....	100
Tabla 5. Ítem 1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa .....	101
Tabla 6. Ítem 2 Mis problemas académicos me deprimen fácilmente.....	101
Tabla 7. Ítem 3 Durante las clases me siento somnoliento .....	102
Tabla 8. Ítem 4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado .....	102
Tabla 9. Ítem 5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases .....	103
Tabla 10. Ítem 6 Me desilusionan mis estudios.....	103
Tabla 11. Ítem 7 Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado.....	104
Tabla 12. Ítem 8 No me interesa asistir a clases.....	104
Tabla 13. Ítem 9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al docente.....	105
Tabla 14. Ítem 10 Asistir a clases se me hace aburrido.....	105
Tabla 15. Ítem 11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.....	106
Tabla 16. Ítem 12 Cada vez me siento más frustrado para ir a la universidad--.....	106
Tabla 17. Ítem 13 No creo terminar con éxito mis estudios.....	107
Tabla 18. Ítem 14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.....	107
Tabla 19. Ítem 15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.....	108
Tabla 20. Estadísticas del promedio Academizo .....	109
Tabla 21. Frecuencias Promedio Académico.....	109
Tabla 22. Percentiles total de la Escala .....	69

Tabla 23. Medidas de Tendencia Central del Componente Comportamental de la Escala Unidimensional del Burnout Académico .....	71
Tabla 24. Medidas de Tendencia Central del Componente Actitudinal de la Escala Unidimensional del Burnout Académico .....	72
Tabla 25. Correlación Escala – Promedio .....	73
Tabla 26. Correlación componente Comportamental – Promedio.....	74
Tabla 27. Correlación componente Actitudinal – Promedio.....	75
Tabla 28. Correlación población susceptible EUBA – Promedio.....	77
Tabla 29. Correlación población susceptible componente Comportamental – Promedio Académico .....	77
Tabla 30. Correlación población susceptible componente Actitudinal – Promedio Académico.....	78

## TABLA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Deserción por cohorte según Nivel de Formación.....	39
Gráfico 2. Deserción por cohorte según IES oficiales y no oficiales.....	39
Gráfico 3. Deserción por cohorte según Departamento.....	40
Gráfico 4. Ítem 1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.....	52
Gráfico 5. Ítem 2 Mis problemas académicos me deprimen fácilmente.....	53
Gráfico 6. Ítem 3 Durante las clases me siento somnoliento. ....	54
Gráfico 7. Ítem4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado. ....	55
Gráfico 8. Ítem 5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases. ....	56
Gráfico 9. Ítem 6 Me desilusionan mis estudios. ....	57
Gráfico 10. Ítem 7 Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado.....	58
Gráfico 11. Ítem 8 No me interesa asistir a clases.....	59
Gráfico 12. Ítem 9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al docente.....	60
Gráfico 13. Ítem 10 Asistir a clases se me hace aburrido.....	61
Gráfico 14. Ítem 11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.....	62
Gráfico 15. Ítem 12 Cada vez me siento más frustrado para ir a la universidad. ....	63
Gráfico 16. Ítem 13 No creo terminar con éxito mis estudios ....	64
Gráfico 17. Ítem 14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.....	65
Gráfico 18. Ítem 15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.....	66
Gráfico 19. Promedio Académico.....	68



## Resumen

La influencia que tiene el burnout Académico en la probabilidad de deserción de los estudiantes universitarios es el objetivo principal de este trabajo investigativo. Se realiza un análisis sobre la influencia de niveles altos de estrés académico en el bajo rendimiento, componente inicial para la mortandad académica de los estudiantes universitarios. Los participantes son estudiantes activos de la Universidad Católica de Colombia (UCC) de la Facultad de Psicología. El procedimiento se realizó por fases para delimitar teóricamente las variables burnout y estrés académico y luego realizar los análisis estadísticos para determinar la influencia de niveles altos de estrés en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Se realiza la adaptación de la Escala Unidimensional del Burnout Académico a la contextualización real de la muestra de estudiantes por medio de validación interna y externa de jueces expertos. Este instrumento consta de 15 preguntas para ser contestadas en escala tipo liker, se compone de 5 preguntas que hacen parte del componente actitudinal y 10 que hacen parte del componente comportamental; componentes que influyen en la manera como el estudiante afronta la situación estresante percibida. La aplicación del instrumento se realizó inicialmente en una muestra de nueve estudiantes para determinar el comportamiento estadístico de la prueba y luego se realiza la aplicación real a los 102 estudiantes de la UCC. Finalmente se realizan los análisis estadísticos por medio del programa SPSS y las correlaciones que existen entre promedio académico y niveles de estrés. Los resultados encontrados dieron correlación negativa no significativa entre niveles altos de estrés y promedio académico, específicamente en el componente actitudinal y una correlación positiva no significativa entre el componente comportamental.

*Palabras Clave:* Burnout Académico, deserción, componente comportamental, componente actitudinal, promedio académico

## **Abstract**

The influence of academic burnout in the probability of dropping out of college students is the main goal of this research work. An analysis of the influence of high levels of stress academic underachievement, initial component for academic plague college students. Participants are active students of the Catholic University of Colombia (UCC) of the Faculty of Psychology. The procedure was performed in phases to define variables theoretically academic stress and burnout and then perform statistical analyzes to determine the influence of high levels of stress on academic performance of college students. Adaptation is performed Dimensional Burnout Scale contextualization Academic actual sample of students through internal and external validation of expert judges. This instrument consists of 15 questions to be answered in kind liker scale, consists of 5 questions that are part of the attitudinal component and 10 that are part of the behavioral component; components that affect how the student perceived stressful situation facing. The application of the instrument was initially in a pilot sample of nine students to determine the statistical behavior of the test and then performs the actual implementation of the UCC 102 students. Finally, several statistical analyzes using SPSS program and correlations between academicaverage and stress levels. The results were non-significant negative correlation between high levels of stress and academicaverage, specifically the attitudinal component, and a non-significant positive correlation between the behavioral component.

*Keywords:* Academic Burnout, desertion, behavioral component, component attitudinal academic average

## Introducción

La influencia del Burnout académico en la probabilidad de deserción de los estudiantes universitarios se investiga en este trabajo debido a la importancia que el concepto de mortandad académica tiene en la formación de estudiantes de Educación Superior. Las cifras que refleja el SPADIES del Ministerio de Educación Nacional (2012) aseguran que más del 50% de los estudiantes que ingresan a una carrera profesional, no logran culminarla en el tiempo estipulado o muchas veces desertan en segundo y tercer semestre.

Investigar un concepto nuevo y sus implicaciones en ambientes en los que actualmente me encuentro inmersa al ser parte activa de la formación de Educación Superior y de haber tenido situaciones académicas estresantes que concluyeron en deserción por más de dos años, se plantearon preguntas de gran importancia personal y ansiedad de encontrar respuestas concretas, sólidas y de resultados que demostraran la influencia de niveles altos de estrés en la mortandad académica, percibida en esta investigación como rendimiento académico. Varias de las preguntas que aportaron a la necesidad de encontrar respuestas claras a situaciones constantes que se viven dentro del ambiente universitario fueron: ¿Existe el estrés académico?, ¿Influye el estrés académico en la deserción?, ¿Cómo se afrontan situaciones académicas estresantes?, ¿Cuáles son los estilos de afrontamiento?, estas son algunas de las preguntas que se querían responder y las que consolidaron el interés por esta investigación

Se han realizado investigaciones en las que se ha demostrado que los niveles altos de estrés influyen en los comportamientos de las personas. El contexto educativo proporciona en los estudiantes niveles de estrés como consecuencia de las exigencias que la formación exige. Según los estudios realizados por Caballero, Abello & Palacio (2006), Caballero (2007), Manzano (2002), Carlotto & Goncalves (2008), Salanova (2005) y Martínez & Marquez (2005) citados en Palacio, J.E., Caballero, C.C., González, O., Gravini, M. & Contreras, K.P. (2012), se encuentra que la relación activa del estudiante universitario con el ambiente institucional educativo le acarrea el enfrentamiento directo a aspectos académicos que le producirán niveles de estrés que

pueden desencadenar en la aparición del síndrome del burnout académico. La influencia del burnout académico en la deserción estudiantil tomo gran importancia ya que en ambientes universitarios la deserción es uno de los principales objetivos a combatir dentro de las instituciones de Educación Superior

Esta investigación al demostrar que los niveles altos de estrés académico influyen negativamente en el rendimiento académico se coincide con Barraza, (2008) y Palacio, Caballero, Gonzalez, Gravini, & Contreras, (2012) quienes en estudios nominados “el estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras” y “Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios” respectivamente, demostraron que hay significancia en la influencia del estrés sobre el rendimiento académico. Al encontrar en los análisis estadísticos correlación negativa entre el componente actitudinal se coincide con Romero (2006) que en contextos escolares el alumno se encuentra en demandas institucionales que para él son consideradas estresantes, estos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en diferentes síntomas comportamentales, la relación positiva que se encontró con respecto al componente comportamental se analiza como el proceso de adaptación a la condición del estrés situacional que los estudiantes tienen cuando se encuentran inmersos en el ambiente académico. Con estos resultados queda demostrado que existe influencia entre el burnout Académico y la probabilidad de deserción académica de los estudiantes de Educación Superior, demostrando que existe correlación negativa no significativa entre el burnout y el rendimiento académico, objetivo principal de esta investigación,

Al investigar sobre la influencia del burnout académico en la probabilidad de deserción se crean limitaciones propias del estudio. La deserción se limita sobre uno de sus componentes, hace relación en esta investigación al rendimiento académico que tienen los estudiantes en las instituciones de Educación Superior. El acceso a los estudiantes es complejo y no es una población accesible fácilmente. La obtención de los resultados tuvo que disponer de más tiempo del que se tenía estipulado y la búsqueda del instrumento que mide el nivel de estrés académico fue encontrado en una investigación realizada por Barraza (2008) en España, por lo cual el instrumento debió ser validado

por un juez interno y un juez externo para contextualizar los ítems del instrumento a la población objeto de esta investigación.

Las variables que son estudiadas en esta investigación son el burnout académico definido según Caballero, Hederich & Palacio (2010) y Salanova & Llorens (2008) como un estado mental persistente y negativo que se encuentra relacionado con los factores académicos, su caracterización está consolidada por el agotamiento emocional, distres y poca motivación hacia el estudio; la segunda variable es la deserción estudiantil definida según el Ministerio de Educación Nacional (2012) como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, existen factores que inciden en la deserción académica, factores económicos, familiares y de rendimiento académico dentro de la calificación cuantitativa que emite la institución de Educación Superior durante el proceso de formación de los estudiantes. En esta investigación no se analizan todos los factores que hacen parte del concepto de Deserción, para responder al objetivo principal de esta investigación se utiliza el factor de rendimiento académico y analizando estadísticamente el promedio académico de cada uno de los estudiantes con la calificación del instrumento psicológico que se aplicó se determina si niveles altos de estrés académico influyen en la probabilidad de deserción estudiantil, entendida desde el factor de rendimiento académico.

El cuerpo del documento se encuentra formado por categorías en donde inicialmente se justifica la investigación desde el aspecto personal, social y académico, luego se plantea el objetivo general del estudio acompañado de objetivos específicos para culminar cada fase en la investigación. Se realiza la conceptualización de las variables definiendo originalmente el concepto de estrés desde la definición biológica y fisiológica, relacionándolo con los comportamientos que se emiten en situaciones cargadas de altos niveles de estrés. Se especifica la línea cronología de la utilización del concepto en las diferentes disciplinas profesionales y la relación que éste concepto tiene con el ambiente y la persona. Luego de definir el concepto de estrés se relaciona con la teoría de Millón, la cual explica las relaciones interpersonales a partir de los factores biológicos, innatos y los factores sociales, experiencias. Se relaciona el concepto de

estrés desde el efecto que tiene el estrés biológicamente en la persona como en las relaciones interpersonales con sus pares

En la interacción con el medio, la persona evidencia un esfuerzo realizado por adaptarse al medio o adaptar el medio a ella. Para Sánchez, (2003) la teoría de Millón determina la manera como la persona interactúa con el medio y como consecuencia a esta interacción llegan a emerger las polaridades que se evidencian en los comportamientos efectuados por la persona. En ambientes estresantes la persona se adapta al medio o realiza comportamientos para adaptar el medio a ella.

Para comprender la manera como las personas se enfrenan a situaciones estresantes se toma el concepto psicosocial de Lazarus y Folkman de la interacción activa de la persona con el ambiente y el efecto del estrés sobre ella. Para Lazarus & Folkman (1984) citado en González, M.T. Landero, R (2008) el estrés es entendido no como un agente externo, del cual la persona es víctima, sino que es una relación particular entre la persona y el entorno proporcionando valoraciones en relación a su propio bienestar. Existen estilos de afrontamiento que varían dependiendo la persona y el nivel de estrés que este percibiendo. Para Folkman y Lazarus (1985) citados en González, Montoya, Casullo & Bernabéu (2002), existen dos categorías generales de respuestas de afrontamiento, la primera hace referencia a las estrategias utilizadas por las personas para afrontar y resolver las situaciones provocadoras del estrés, es decir las estrategias centradas en el problema, la segunda hace referencia a las estrategias destinadas a controlar las respuestas emocionales provocadas por la situación estresante, estas estrategias están centradas en la emoción.

Luego de comprender que existe relación directa entre la persona y el ambiente y que ante situaciones estresantes existen dos categorías de afrontamiento, se define el concepto de deserción, emitida desde entes públicos y privados que se encuentran en constante relación con ésta. Las entidades que se encuentran relacionadas con este concepto son el Ministerio de Educación Nacional (MEN), La Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO) y el Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes (CEDE) entre otras. En esta investigación el concepto de

deserción se analiza desde el factor de rendimiento académico que compone esta definición.

El abandono por parte del estudiante de la alternativa para incrementar su conocimiento se ven influenciados por diferentes variables tales como socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas, coincidiendo con Barraza, (2008) y Palacio, Caballero, González, Gravani, & Contreras, (2012) quienes en estudios nominados “el estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras” y “Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios” respectivamente, demostraron que hay significancia negativa en la influencia del estrés sobre el rendimiento académico, concluyendo que niveles altos de estrés genera en los estudiantes evocación de conductas de evitación y desertan del conocimiento.

Luego de abordar teóricamente la definición de las dos variables que se estudian en esta investigación se determina el tipo de estudio que se debe utilizar para la investigación. El diseño utilizado en esta investigación es denominado Exploratorio – Descriptivo. Los estudios exploratorios se utilizan cuando el estudio del tema ha sido poco estudiado, por lo que se encuentran interrogantes sobre el tema a investigar y los estudios descriptivos buscan especificar las características relevantes de los datos que se incluyen en la investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Los participantes que hicieron parte de esta investigación debían cumplir solo una característica general, ser estudiantes activos de la institución de Educación Superior. No se maneja control de otras variables ya que no afectan los análisis estadísticos que se deben hacer. A los estudiantes que se encuentran activos en formación de Educación Superior se les aplicó la Ficha Sociodemográfica (Ver Anexo 1) junto a la Escala Unidimensional del Burnout Académico (EUBA), (Ver Anexo 2) y el consentimiento informado. (Ver Anexo 3),

Luego de la aplicación del instrumento se realiza el análisis estadístico correspondiente a responder si existe o no influencia entre el Burnout y el rendimiento Académico y se genera discusión de resultados entre lo que se encontró en esta investigación y las realizadas por otros autores. El instrumento aplicado EUBA está formado por 15 ítems que se contestan según escala tipo Likert. La EUBA se compone

de componentes comportamentales y componentes actitudinales, el componente comportamental se define como la conducta que el estudiante emite en determinada situación estresante y que no se prolonga en el tiempo, es una conducta situacional y varía dependiendo del nivel de estrés en el que se encuentra la persona; el componente actitudinal tiene constancia en el tiempo y es un componente transversal en la persona, es un componente que determina niveles altos de estrés y que en consecuencia a ello emite conductas de evitación y escape a las situaciones generadas de estrés. El componente comportamental se encuentra formada por 10 ítems de los 15 que forman la escala y los 5 restantes pertenecen al componente actitudinal.

Al realizar los análisis estadísticos se correlacionó el promedio académico con la puntuación total de la escala y con cada uno de sus componentes. Los resultados encontrados dieron correlación negativa no significativa entre la calificación total de la escala y el componente actitudinal con el promedio académico, lo que en conclusión demostró que niveles altos de estrés influyen negativamente en el rendimiento académico. La correlación positiva no significativa que dio el análisis entre el componente comportamental y el promedio académico se considera como la adaptación que tiene el estudiante a las situaciones estresantes en las que se encuentra inmerso y se limita a la reacción instantánea de la situación.

Reacciones constantes a situaciones estresantes y evitación de estas situaciones se evidencian constantemente en el ambiente universitario, la expectativa para investigaciones futuras se deja abierta para el estudio con estudiantes directamente con bajo rendimiento académico y las estrategias de afrontamiento que más inciden en los estudiantes cuando se encuentran inmersos en situaciones estresantes. Estas estrategias de afrontamiento resultan positivas para hacer frente a la mortandad académica y prevenir la deserción estudiantil, tema de alta importancia para la Educación Superior y para los países en general.



## Justificación

La medición del burnout académico y la influencia que éste puede llegar a tener en los niveles bajos de rendimiento académico en los estudiantes universitarios es la base sólida de esta investigación. Los estudiantes al acceder a la Educación Superior se encuentran inmersos en ambientes de alta exigencia académica, en donde deben equilibrar las responsabilidades personales con las responsabilidades académicas. La relación directa que tiene la persona con el medio ambiente proporciona niveles de exigencia en ámbitos personales, laborales y académicos, cuando los niveles de exigencia se elevan a niveles crónicos contribuye al surgimiento de agotamiento, actitudes de desinterés, autosabotaje, deterioro en la valoración del estudio, cinismo y baja autoeficacia al desencadenar dudas sobre la propia capacidad para realizar tareas. La relación y conjunción de estos síntomas y dimensiones es lo que se conoce como burnout y se conceptualiza como un síndrome psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el ambiente en el que se encuentra inmersa la persona (Palacio, Caballero, González, Gravini, Contreras, 2012).

Las tres dimensiones bajo las cuales se contextualiza el concepto de burnout académico son: el agotamiento, el cinismo y la ineficacia. El agotamiento es entendido como sentimientos de estar sobre exigido y vacío de recursos emocionales y físicos, el cinismo se refiere a las respuestas negativas y apáticas que tiene la persona frente a su ambiente, las personas emiten conductas de evitación y escape o reducen los niveles de esfuerzo para concluir con la tarea asignada, además invierten menor calidad y cantidad al tiempo que dedican en sus actividades; la última de las dimensiones no jerarquizadas hace relación a la ineficacia refiriéndose a la incompetencia, carencia de logros y productividad. (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova & Bakker. 2002 citado en Palacio, Caballero, González, Gravini, Contreras 2011; Maslach 2009).

Por responder a las demandas institucionales, las exigencias personales, el aprendizaje y el rendimiento académico son detonantes para nominar el burnout académico en estudiantes universitarios. Específicamente para el caso de Colombia el Ministerio de Educación Nacional maneja el SPADIES, un software con el que es posible

tener las estadísticas sobre los niveles de deserción de los estudiantes de las instituciones de Educación Superior. El Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) fue diseñado por el Centro de Estudios Económicos (CEDE, 1958) de la Universidad de los Andes y se encuentra articulado con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Su importancia se centra en la posibilidad de hacer seguimiento al comportamiento de la deserción en la educación superior de Colombia, ayuda a calcular el riesgo de deserción y genera su respectiva clasificación, facilita la elección y la evaluación de estrategias para cada una de las situaciones que influyen en la mortandad de los estudiantes de educación superior y suministra los datos específicos para la consulta, la consolidación, la interpretación y el uso de la información necesaria para comprender la situación de los estudiantes y la deserción de las instituciones de educación superior en Colombia. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

Las cifras que se encuentran en el software de información son coherentes con la información encontrada en los estudios estadísticos de deserción en Latinoamérica. La cantidad de ingresos de los estudiantes a las instituciones de educación superior varía desde el primer semestre con cerca del 15% de deserción académica en su primer semestre. Entendiendo que la deserción estudiantil es uno de los focos más importantes para el Ministerio de Educación y que el estrés influye en los niveles de bajo rendimiento académico, según lo demuestran los resultados encontrados en esta investigación y en investigaciones realizadas por Apaza, & Huamán. (2012), Guzmán. (2009), González & Uribe. (2002) entre otros. La importancia de la mortandad académica es relevante no sólo para la institución en particular sino para la educación en general.

En los últimos años el estrés ha sido estudiado en varios entornos sociales debido a las consecuencias negativas que genera en las personas y que acarrea comportamientos no aceptables ante la sociedad. El estudio realizado en esta investigación demostró influencia negativa en el promedio académico, resultados importantes para la institución

de Educación Superior. Con estos resultados se pueden establecer técnicas de prevención en la deserción debido a bajo rendimiento académico y mayor estabilidad en el proceso de formación de cada estudiante. Constantemente cada persona se encuentra inmersa en situaciones en donde las exigencias son altas, para cada estudiante el responder en sus diferentes roles las responsabilidades exigidas generan niveles altos de estrés y formas de afrontamiento diferentes para cada situación. El estrés y las consecuencias de éste en las personas es un tema de relevancia no sólo para una institución o un país sino para la psicología en general.

## Planteamiento Del Problema

La relación dinámica que el ser humano entabla con el medio ambiente genera reacciones emocionales y conductuales en él. Un estresor es una situación que perturba la homeostasis de la persona. El estresor es percibido como un peligro real o aparente y genera la modificación de la conducta frente al medio ambiente en que se encuentra inmersa. Las personas realizan valoraciones constantes de la significación de los estresores sobre el bienestar propio. Si la valoración hecha por la persona se construye como positivo o favorable para su bienestar, la situación es considerada como positiva; si la situación implica daño, pérdida o amenaza es considerada negativa y su interacción con el medio en el que se encuentra. El carácter estresante del proceso de interacción depende directamente de dos agentes dinámicos, la evaluación que hace la persona de la situación y el modo en que enfrenta la persona los factores estresantes. (Escamilla, Rodríguez, & González, (2009).

Cuando los estudiantes encuentran en el ambiente universitario situaciones estresantes que no logran afrontar y perciben la situación como amenazante, optan por estilos de afrontamiento en donde se maneja la situación y se convierte en benéfica para él o se emiten conductas de evitación y escape. En ambientes universitarios la calificación cuantitativa de las actividades de formación realizadas tiene importancia alta en el nivel de desempeño de los estudiantes, estas calificaciones son determinantes para el estudiante para tomar el estilo de afrontamiento indicado. La influencia de niveles altos de estrés en el rendimiento académico es el problema que en este trabajo se aborda para determinar si influye o no el estrés en el rendimiento y por ende en una probabilidad de deserción académica. La pregunta que se quiere responder al final de esta investigación es ¿Influye el Burnout Académico en la probabilidad de deserción de los estudiantes universitarios?

## Objetivos

### Objetivo General.

Determinar la influencia que tiene el burnout académico en la probabilidad de deserción de estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

### Objetivos Específicos.

1. Realizar una aproximación al concepto de burnout académico y su influencia en el promedio académico de los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.
2. Determinar las características del burnout académico en estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.
3. Analizar la influencia que tiene el burnout académico en la probabilidad de deserción estudiantil en los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.
4. Adaptar a la población objeto de estudio de esta investigación, un instrumento que determine los niveles de burnout académico que tienen los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

## Marco Teórico

En estudios realizados por Del Toro, Gorguet, Pérez, & Ramos, (2011), se realiza una cronología sobre la utilización del concepto de estrés a lo largo del tiempo. En el siglo XIV el término del estrés fue utilizado para describir la opresión, la adversidad y la dificultad; luego en el siglo XV la física utilizó este concepto para hacer referencia a un cuerpo inactivo o pasivo que es deformado por eventos del ambiente, se emplea el concepto de estrés al hablar de la presión o tirantez a que es sometido un cuerpo por una fuerza determinada. En el siglo XVII el concepto se generalizó en la ingeniería y la arquitectura para hacer referencia a la dificultad y la adversidad; a finales del siglo XIX Claude Bernard observó que los organismos poseen un mecanismo de autorregulación, conceptualizó el término de estrés al mecanismo que la persona hace por mantener estable su ambiente interno ante las presiones del medio externo. En 1914 Walter Cannon conceptualizó el concepto de estrés bajo la terminología lucha-huida y acuñó el concepto de homeostasis en donde la persona para mantener su equilibrio fisiológico mantiene control en los cambios no específicos, inducidos dentro del sistema biológico. Finalmente en 1936 Hans Selye al iniciar sus estudios sobre el síndrome de adaptación general (SAG), generalizó este término en el ámbito sanitario y se utilizó por diferentes profesionales de la salud bajo el término de estrés.

El concepto de estrés ha dado lugar a una creciente cantidad de trabajos de investigación desde el punto de análisis de las disciplinas, entre los que se encuentran las investigaciones realizadas por González & Landero (2008); Escamilla, Rodríguez & González (2009); Piña (2009); Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñero & Freire (2010), entre otras. La definición del concepto de estrés varía dependiendo las disciplinas en la que se utilice, en los enfoques fisiológicos y bioquímicos la definición se acentúa en la respuesta orgánica es decir en los procesos internos de la persona. En las orientaciones psicológicas y sociales el énfasis está en el estímulo y la situación generadora del estrés focalizándose en el agente externo. En el ámbito laboral el estrés se refiere a la existencia de estímulos permanentes que implican que el empleado no sienta la capacidad de afrontarlos. (Piña, 2009).

El campo de estudio del estrés ha pasado desde un esquema mecanicista de estímulo-respuesta hasta un esquema dinámico entre persona-ambiente. La literatura sugiere que la perspectiva transaccional o ajuste persona-ambiente tiene importancia y utilidad en el estudio del estrés. La interacción entre la persona y el ambiente es lo que antecede a la aparición de este síntoma. Las personas no son receptores pasivos sino que eligen y determinan de forma activa el ambiente que los rodea. La determinación activa de cada persona hace que la situación generada por el entorno sea percibida como amenazante poniendo en peligro su bienestar. La amenaza se refiere al daño o pérdida que aún no ha ocurrido pero que la persona cree que sucederá. Los efectos de los estresores dependen de la percepción amenazante que les atribuye la persona y de la manera como esta percepción se asimile. (Judge & Colquit (2004). Lazarus & Folkman (1984). Rafferty & Griffin (2006) citados en Escamilla, Rodríguez, & González, (2009)).

En estudios realizados por Middeldorp, Cath & Boomsma (2006); Rozanski, Blumenthal & Kaplan (1999); Krantz, Kop, Santiago & Gottdiener (1996); Steptoe & Marmot (2002), han revelado la importancia que tienen los estresores en la salud de las personas, concluyen que los desafíos ambientales que perciben las personas están determinados por factores genéticos, físicos y ambientales además de la experiencia previa y la interacción social con otros pares. La repetición y falta de control sobre las experiencias detonadas por el ambiente generan desgaste físico, mental y social influyendo negativamente en la salud y disminuyendo la calidad de vida de la persona. Estos estudios reflejan que las consecuencias que tienen los estresores sobre la salud de la persona se dan en la expresión y patogénesis de enfermedades arteriales coronarias y de trastornos afectivos como la ansiedad y la depresión.

La relación dinámica que el ser humano entabla con el medio ambiente genera reacciones emocionales y conductuales en él. Un estresor es una situación que perturba la homeostasis de la persona. El estresor es percibido como un peligro real o aparente y genera la modificación de la conducta frente al medio ambiente en que se encuentra inmersa. La presencia de un estresor produce la activación del sistema nervioso vegetativo y procesos en el sistema nervioso central, principalmente en estructuras

cerebrales relacionadas con la emociones, generando “alerta”, término científico que se le da a la respuesta del organismo ante la presencia de la amenaza, desencadenando luego la ejecución de la conducta que le hará evitar o combatir la amenaza percibida.

Desde la fisiología, el estrés es la respuesta automática y natural del organismo ante las situaciones que resultan amenazantes y desafiantes. Cuando las personas se encuentran enfrentadas a situaciones ambientales percibidas negativamente, la mente aumenta el estado de alerta y genera sensaciones de ansiedad y temor, se produce niveles altos de sudoración, se agudizan los sentidos, la presión arterial se eleva ya que la adrenalina hace que las arterias se estrechen, las glándulas suprarrenales segregan cantidades elevadas de adrenalina y cortisol, hay liberación de sustancias gástricas, el corazón se acelera lo que puede terminar en taquicardia, se libera más glucosa de lo normal y la persona puede desarrollar afecciones de la piel llamadas neurodermatitis debido a la sobreproducción de la histamina y otras sustancias. Como respuesta fisiológica al estrés, el organismo produce un conjunto de reacciones biológicas que incluye la activación del eje hipofisopararrenal y del sistema nervioso vegetativo. (Duval, Gonzalez& Rabia,2010).

La composición del eje hipofisopararrenal esta generada por el hipotálamo, estructura nerviosa y vínculo entre el sistema endocrino y el sistema nervioso, la hipófisis, glándula que se encuentra ubicada en la base del cerebro junto con el hipotálamo y las glándulas suprarrenales que se encuentran sobre el polo superior de cada riñón. Estas glándulas están integradas por la medula espinal y la corteza suprarrenal. El eje hipofisopararrenal se estimula física, psíquica y emocionalmente por las situaciones amenazantes y desafiantes que percibe la persona. La activación del hipotálamo segrega la hormona CRF, factor liberador de la corticotropina, quien actúa sobre la hipófisis y provoca la secreción de la hormona adenocorticotropa, ACTH. Cuando esta hormona se libera incide sobre la corteza de las glándulas suprarrenales, estimula la producción de corticoides, ellos a su vez pasan al torrente circulatorio y producen incidencias orgánicas. Los corticoides que son liberados por la hormona adenocorticotropa, ACTH, son los glucocorticoides y los andrógenos. Las glándulas suprarrenales tienen relación directa con el estrés ya que liberan hormonas que



ocasionan estados de alerta en la persona y que la hace reaccionar determinadamente según sea la percepción de la situación amenazante. En situaciones amenazantes de estrés y peligro la activación del sistema nervioso vegetativo, influye en la homeostasis que el organismo hace para mantener su estado adaptable de relación activa con los factores ambientales. Este sistema controla y regula el equilibrio del organismo en sus funciones básicas necesarias para la vida como el metabolismo, la respiración, el sistema cardiocirculatorio, el sistema digestivo, el sistema hormonal, el sistema inmunitario entre otros. Los nervios principales del sistema nervioso vegetativo son el nervio simpático, relacionado con la tensión, y el nervio parasimpático, relacionado con la relajación. Las situaciones de estrés generan que el sistema nervioso simpático active el estado de alerta al organismo, para que el estado de alerta se evidencie, es necesario que entren en función los sistemas que se encargan de aumentar la tensión arterial, la frecuencia cardiaca y suministrar oxígeno a las células para que el organismo se encuentre en el estado de tensión necesaria para reaccionar ante la situación amenazante. Si la persona disminuye la intensidad de la percepción de la situación amenazante se desactiva el estado de tensión y empieza a funcionar el sistema parasimpático proporcionándole al organismo regeneración, relajación, reparación y descanso. (Susbielles 2009).

Según Marketon & Glaser (2007), La activación simpática segrega catecolaminas para inducir al organismo al estado de alerta. La adrenalina y la noradrenalina son las sustancias encargadas de poner al organismo en alerta preparándolo para la lucha o la huida. El mismo organismo se encarga de la liberación de estas dos hormonas. La adrenalina es segregada por la medula suprarrenal en situaciones de estrés psíquico y ansiedad y la noradrenalina por las terminaciones nerviosas simpáticas, aumentando sus niveles de concentración en situaciones de alto riesgo o de agresividad. La generación de estas hormonas por parte del organismo ante los factores estresantes del ambiente permite enlazar este concepto con los fenómenos psicofisiológicos de la emoción. La intervención directa de estas hormonas se evidencian en la dilatación de las pupilas, para aumentar la visión, la dilatación bronquial, para mejorar la oxigenación, la movilización de los ácidos grasos con incremento de los lípidos en la sangre, el aumento de la velocidad de coagulación de la sangre, para reducir o detener las hemorragias,

incremento del rendimiento cardiaco que puede originar hipertensión arterial, vaso dilatación muscular, prepara los músculos para la lucha, vaso constricción cutánea, retira sangre de la piel para evitar hemorragias por heridas, reduce los niveles de estrógenos y testosterona, hormonas sexuales secundarias masculinas, e inhibe la secreción de prolactina. Los sistemas simpáticos y parasimpáticos promueven la liberación de hormonas hacia el torrente sanguíneo que excitan, inhiben o regulan la actividad de las personas frente a los factores estresantes que se encuentran en el medio ambiente.

El análisis del estresor desde la fisiología se descompone en tres fases, para Duval, González & Rabia (2010), la primera es la recepción del factor estresante y el filtro de la información de manera sensorial por el tálamo; la segunda fase se centra en la reacción que se tiene frente al estresor activando el sistema límbico en forma de análisis comparativo entre la nueva situación y una experiencia previa ejecutando procesos cognitivos como la atención, la memoria y la toma de decisiones, finalmente se genera la activación de la respuesta utilizando la amígdala, denominada memoria emocional, y el hipotálamo, nominada memoria explícita. Los efectos del estrés sobre la persona dependen de la percepción que se tiene sobre el estresor, la capacidad para reaccionar ante él, la preparación individual y el uso de estrategias aceptadas para construir como favorable el resultado de un encuentro y no como situación aversiva de daño, pérdida o amenaza para la persona (Molina, Gutiérrez, Hernández & Contreras, 2008).

Una situación de estrés puede ser considerada positiva si el resultado de un encuentro se construye como favorable para el bienestar de la persona y negativa si implica daño, pérdida o amenaza. La diferencia entre las dos consideraciones se centra en el potencial de ganancia y crecimiento, caracterizado por emociones placenteras como la pasión, la excitación y el regocijo, mientras que la situación negativa se centra en los daños potenciales y se caracteriza por emociones negativas como el miedo y la ansiedad. El estrés activa reacciones conductuales y fisiológicas que permiten a la persona responder al estresor de manera adaptable evitando la situación negativa. (Lazarus & Folkman (1984) citados en Escamilla, Rodríguez & González, (2009)).

Las respuestas al estrés y los estresores son conceptos diferentes. Para Cannon (1915) citado en Barraza, (2007), la respuesta fisiológica del estrés permite reaccionar ante una situación de emergencia con todo el potencial físico de la persona para superar

el peligro y lograr el proceso de adaptación frente a esta situación. La respuesta fisiológica del estrés es activada de forma instantánea por un estresor. Los estresores son de origen físico, químico, ambiental, cognitivo, social, familiar, laboral y transicionales. En 1936 Selye representó la respuesta fisiológica en tres fases. La primera denominada reacción de alarma, en donde las glándulas adrenales producen adrenalina y cortisol para restaurar la homeostasis del organismo. La segunda etapa es llamada resistencia en la cual la homeostasis del organismo llega a estado óptimo de adaptación, si el estresor persiste se inicia la tercera etapa conocida como agotamiento, en donde el organismo abandona el proceso de adaptación y culmina en consecuencias aversivas para la persona como la enfermedad o la muerte. (Moscoso, 2009).

El estrés es un factor que predispone el desarrollo de diversas enfermedades en el ser humano cuyos efectos impactan sobre la calidad de vida y la salud mental. Las clasificaciones internacionales utilizadas en psiquiatría como el DSM IV, creada por la Asociación Psiquiátrica Americana, y el CIE10, creada por la Organización Mundial de la salud, no consideran al estrés como un trastorno diferenciado, sólo especifica cuando se trata de estrés postraumático o el trastorno por estrés agudo que hacen parte de la definición que se tiene para el Trastorno de Ansiedad. En las clasificaciones internacionales definen síntomas generalizados que deben presentarse constantemente durante tres meses ya que en esta cronología de síntomas el diagnóstico del trastorno es diferente, si la exposición al agente estresante es excesiva, repetitiva y prolongada en el tiempo la permanencia de los mecanismos adaptativos transforma el mecanismo protector y de ajuste transitorio en otro con alto poder patógeno. (Molina, Gutiérrez, Hernández & Contreras, 2008).

Al precisar la dependencia entre estrés y enfermedad Taylor (1986) citado en Gracia, (1997), simplifica la relación entre los estresores y la salud proponiendo cuatro vías de afectación. La primera se llama vía directa y se relaciona con los cambios fisiológicos y psicológicos; la segunda se llama vía de afectación y se enfatiza en los patrones de conducta producidos por el estrés. La tercera es la vía de producción de la conducta de enfermedad, producida por el estrés de fenómenos similares a los síntomas, la persona asume el rol de enfermo fortalecida por la conducta de evitación y ganancias secundarias que pueda adquirir y la última es la vía interactiva que señala la

vulnerabilidad psicológica o biológica preexistente modulando el proceso de adaptabilidad al medio.

Existe una explicación más comprensiva sobre la relación entre estrés y enfermedad y la ofrece Brantley & Garrett (1995) citado en Dresch, (2006), esta explicación se genera por medio de cinco vías de afectación a la salud. La primera vía hace referencia a la producción de cambios en el funcionamiento fisiológico después de la exposición a estresores, la segunda vía propone que el estrés afecta indirectamente la salud incrementando los factores de riesgo; en la tercera vía hay aumento generalizado de la vulnerabilidad a la enfermedad debido a que el estrés reduce la integridad funcional del sistema inmune, aumenta el riesgo de infección y el organismo es susceptible a las enfermedades, la cuarta vía explica que los estresores desencadenan hipersensibilidad neurológica en las personas originando respuestas neuronales, endocrinas y neuroendocrinas que conducen a la enfermedad y por último la quinta vía dice que el efecto de los estresores sobre la salud ocurren cuando se sobrepasa la capacidad de afrontamiento de la persona, es decir cuando la situación supera psicológica o biológicamente la capacidad de respuesta que tiene la persona para afrontar la situación estresante. El modelo que hace énfasis en los síntomas postula que en presencia de estresores una persona puede o no percibir estrés en función de la valoración que hace sobre sí mismo, del apoyo social que tiene y de la valoración que hace sobre la situación estresante. Cuando la persona percibe algún grado de estrés se producen respuestas emocionales, conductuales y fisiológicas, síntomas psicósomáticos como dolor de estómago, espalda, brazos, piernas, cabeza, pecho, vértigos, falta de aire, estreñimiento e indigestión. (González & Landero, 2008)

El estrés entendido como estímulo, como respuesta y como relación persona-ambiente se evidencia en los estudios realizados por Forman, (1993); Frydenberg, (1997); Gutiérrez, (2000); Lazarus (2000) entre otros y proporciona la noción intelectual de la importancia que los estresores ejercen sobre la persona y su capacidad para afrontarlos. La percepción sobre los estresores sociales, la capacidad para afrontar el estresor, la preparación individual brindada por la sociedad y el uso de las estrategias de afrontamiento socialmente aceptadas son factores influyentes en la reacción del

organismo frente a los niveles de estrés experimentados por cada persona. Las relaciones activas que la persona entabla con el medio en el que se encuentra inmersa ofrece teóricamente explicaciones sobre el nivel de adaptabilidad de cada una de ellas al entorno en el que viven. Existen personas que muestran flexibilidad adaptativa en respuesta al ambiente, mientras que algunas personas exhiben conductas rígidas y desadaptativas. Las diferencias de las características específicas del estresor como cronología, intensidad o persistencia determinan la manera como la adaptabilidad de la persona al medio se evidencian. (Millón, (1997) Citado en Cardenal, Sánchez & Ortiz, 2007)).

La teoría de Millón, explica las relaciones interpersonales a partir de los factores biológicos, innatos y los factores sociales, experiencias. Se relaciona el concepto de estrés desde el efecto que tiene el estrés biológicamente en la persona como en las relaciones interpersonales con sus pares. En la interacción con el medio, la persona evidencia un esfuerzo realizado por adaptarse al medio o adaptar el medio a ella. Para Sánchez, (2003) la teoría de Millón determina la manera como la persona interactúa con el medio y como consecuencia a esta interacción llegan a emerger las polaridades que se evidencian en los comportamientos efectuados por la persona. En ambientes estresantes la persona se adapta al medio o realiza comportamientos para adaptar el medio a ella. La desadaptabilidad surge en el momento en que esta interacción activa entre persona y ambiente no se genera.

La adaptación de la persona al medio proporciona la articulación de estructuras en torno a metas motivacionales, modos cognitivos y comportamientos interpersonales. La diferencia entre cada uno se fundamenta en la flexibilidad de adaptación de la persona al medio. La adaptación al medio y el logro del refuerzo generan en la persona el paso por etapas y el desarrollo de conductas adaptativas para desenvolverse de forma flexible en la vida. En el proceso de desarrollo adaptable de la persona influyen variables biológicas y ambientales. La interacción entre ellas es aplicable para los seres humanos como un sistema psicobiosocial. (Sánchez, (2003); Barraza, (2008); Román & Hernández(2005); Herrero(2007), Dresch (2006)).

Al conocer las diferencias individuales de la persona en la reactividad y vulnerabilidad a las demandas y presiones del ambiente, se comprende que el estrés como estímulo o respuesta se origina a través de las relaciones particulares entre la persona y su entorno. Para Lazarus & Folkman (1984) citado en González & Landero,(2008) el estrés es entendido no como un agente externo, del cual la persona es víctima, sino que es definido como una relación particular entre la persona y el entorno, proporcionando valoraciones en relación a su propio bienestar. El estrés deja de ser un concepto simple y estático para hacer parte de un conjunto de interacciones activas entre la persona y el medio en el que se encuentra inmersa. Las personas realizan valoraciones constantes de la significación de los estresores sobre el bienestar propio. Si la valoración hecha por la persona se construye como positivo o favorable para su bienestar la situación es considerada como positiva, pero si la situación implica daño, pérdida o amenaza es considerada negativa y su interacción con el medio en el que se encuentra. El carácter estresante del proceso de interacción depende directamente de dos agentes, dinámicos, la evaluación que hace la persona de la situación e interrelacionados, el modo en que se enfrentan los factores estresantes. (Escamilla, Rodríguez & González, 2009).

En la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1986) citado en Barraza, (2006), el proceso cognitivo básico entre el acontecimiento y la reacción ante un estímulo es la valoración cognitiva, mediada por dos formas básicas, la evaluación primaria y la evaluación secundaria. Como señala Fernández Abascal (2003) citado en Romero, (2009), la evaluación primaria implica un proceso controlado de identificación, valoración y aceptación o rechazo de la información que proviene del medio externo, en esta evaluación la persona responde al acontecimiento de manera irrelevante, benigna o de forma estresante. La evaluación secundaria hace referencia a los comportamientos o habilidades necesarias para hacer frente a la situación estresante, ésta se genera cuando la situación es percibida como amenazante o desafiante y requiere que la persona actúe sobre el medio para evitar el aparente daño que la situación pueda causar. La interacción entre la evaluación primaria y secundaria de la información que la persona recibe de su entorno y de sus propias reacciones produce cambios en la evaluación inicial de la situación estresante, los nuevos cambios producidos por la resignificación de la situación puede reducir o aumentar la tensión en la persona. Esta resignificación es llamada

reevaluación defensiva por Lazarus y Folkman (1986) y hace referencia a los esfuerzos que la persona hace por reinterpretar una situación del pasado de forma positiva o de afrontar los daños y amenazas mirándolos de forma menos negativa. La teoría de Lazarus y Folkman propone un proceso dinámico en donde los esfuerzos cognitivos y conductuales son constantemente cambiantes y se desarrollan para controlar las demandas internas o externas evaluadas como desbordantes para la persona. Son un conjunto de respuestas ejecutadas para reducir las circunstancias aversivas de una situación estresante. (Piemontesi & Heredia, 2009).

Existen dos categorías generales de respuestas de afrontamiento, para Folkman y Lazarus (1985) citados en González, Montoya, Casullo & Bernabéu, (2002), la primera hace referencia a las estrategias utilizadas por las personas para afrontar y resolver las situaciones provocadoras del estrés, es decir las estrategias centradas en el problema, la segunda hace referencia a las estrategias destinadas a controlar las respuestas emocionales provocadas por la situación estresante, estas estrategias están centradas en la emoción. Estas dos estrategias fueron llamadas afrontamiento directo, aplicada a la fuente ambiental del estrés y el afrontamiento indirecto en el que la persona intenta reducir el nivel de estrés cuando es incapaz de controlar el ambiente. Con base a la explicación de las estrategias utilizadas para afrontar la situación estresante se identifican ocho modos de afrontamiento. La confrontación, acciones directas y en un nivel bajo de agresión para cambiar la situación; el distanciamiento, los esfuerzos utilizados para alejarse de la situación estresante; el autocontrol, esfuerzos para regular los sentimientos y las acciones de las personas; la búsqueda de apoyo social, acciones para buscar consejo, información o simpatía y comprensión: aceptación de responsabilidad, reconocimiento de la responsabilidad en el problema; huida-evitación, acciones conductuales para salir de la situación; planificación, esfuerzos para alterar la situación que implica aproximación analítica a esta; reevaluación positiva, esfuerzos para crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal. (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñero & Freire, 2009).

Cuando el estrés se eleva a niveles crónicos contribuye al surgimiento de agotamiento, actitudes de desinterés, autosabotaje, deterioro en la valoración del estudio,

cinismo y baja autoeficacia al desencadenar dudas sobre la propia capacidad para realizar tareas. La relación y conjunción de estos síntomas y dimensiones es lo que se conoce como burnout y se conceptualiza como un síndrome psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el ambiente en el que se encuentra inmersa la persona. Las tres dimensiones bajo las cuales se encuentra la explicación del burnout enfatiza el agotamiento como sentimientos de estar sobre exigido y vacío de recursos emocionales y físicos, la respuesta negativa y apática a las diferentes tareas de la persona en su ambiente postula la definición del cinismo, las personas emiten conductas de evitación y escape o reducen los niveles de esfuerzo para concluir con la tarea asignada además de la inversión en menor calidad y cantidad al tiempo que dedican en sus actividades, la última de las dimensiones no jerarquizadas hace relación a la ineficacia refiriéndose a la incompetencia, carencia de logros y productividad. (Schaufeli, Martinez, Marquez, Salanova & Bakker, (2002) citado en Palacio, Caballero, Gonzalez, Gravini, & Contreras, 2012).

Al psiquiatra norteamericano Herbert Freudenberg (1974) se le atribuye el génesis del concepto de burnout, él lo definió como un estado de fatiga o de frustración que se produce por la dedicación a una causa, o a una forma de vida o de relación que no produce el esfuerzo esperado. Al describir los cambios surgidos entre jóvenes voluntarios de una clínica de adicciones Freudenberg nomino la pérdida de energía bajo los conceptos de agotamiento, desinterés, depresión y agresividad. En 1986 Maslach junto con Jackson y quienes continuaron con los estudios de éste psiquiatra norteamericano plantearon que el burnout se caracteriza por tres dimensiones, la primera es el agotamiento emocional, referido a sensaciones de esfuerzo físico y emocional exagerados, la segunda la despersonalización, incremento de comportamientos y actitudes negativas como insensibilidad, cinismo e incluso agresividad hacia los otros, y la tercera como realización personal, valoración negativa de la labor que se realiza. (Paredes& Sanabria, 2008). El estudio del síndrome del burnout ha estado introducido en la comprensión de los procesos de estrés asistencial, organizacional y académico con el objetivo principal de mejorar la calidad de vida para los trabajadores y estudiantes universitarios; en términos organizacionales se refiere a la convergencia de factores sociales, políticos y económicos que derivan en ambientes de trabajo de elevada



exigencia y bajos recursos y en la conceptualización académica se evidencian niveles de burnout en docentes y estudiantes universitarios. (Maslach, 2009)

Los investigaciones de Guerrero (1998), citado en Guerrero & Rubio, (2008), junto con Vilorio (2000), citado en Del Ángel, Aldrete, Lavoignet & Meléndez, (2009) y Paredes (2002) citado en Rionda-Arjona & Mares, (2011), han concluido que las consecuencias del burnout académico en profesores universitarios inciden negativamente en la formación de sus estudiantes universitarios, la presión del rendimiento y el prestigio de la institución producen altos niveles de presión en el docente por lo tanto la influencia en las futuras generaciones es evidente, según el estudio realizado por Ovalle, Cruz, & Aldrete,(2008) el burnout académico experimentado por los docentes tiene relevancia social. En la educación el docente es el centro generador y facilitador del aprendizaje. Enseñar significa motivar e involucrar a los estudiantes universitarios en el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades, actitudes, formas de comportamiento y valores. La presencia del burnout académico en docentes incide en el incumplimiento eficiente y eficaz de la función principal del personal educativo, generando abandono de la profesión y desgaste competitivo en el profesional, como consecuencia la calidad de la enseñanza y la interacción entre los actores del proceso formativo declina y repercute significativamente en el alumno. (Aranda, (2004) citado en Vilorio& Paredes, 2002)

El contexto educativo le ofrece a los estudiantes universitarios factores de estrés como la implementación de los nuevos planes de estudio, la reestructuración de créditos, el dictado de las materias, el peso académico que han adquirido los créditos prácticos y la evaluación permanente. Por responder a las demandas institucionales, las exigencias personales, el aprendizaje y el rendimiento académico son detonantes para nominar el burnout académico en estudiantes universitarios. Según Caballero, Hederich & Palacio (2010) y Salanova & Llorens (2008) citado en Aguirre & Marsollier, (2012). El burnout académico es un estado mental persistente y negativo que se encuentra relacionado con los factores académicos, su caracterización está consolidada por el agotamiento emocional, distres y poca motivación hacia el estudio.

El burnout académico en los estudiantes universitarios, se ha relacionado con la insatisfacción frente a los estudios, con la inmadurez profesional, con la intención de abandonar los estudios, con la poca felicidad hacia el entorno educativo y con bajas expectativas de éxito correlacionadas al estudio. Según los estudios realizados por Caballero, Abello & Palacio (2006), Caballero (2007), Manzano (2002), Carlotto & Goncalves (2008), Salanova (2005) y Martinez & Marquez (2005) citados en Palacio, Caballero, González, Gravini & Contreras, (2012), se encuentra que la relación activa del estudiante universitario con el ambiente institucional educativo le acarrea el enfrentamiento directo a aspectos académicos que le producirán niveles de estrés que pueden desencadenar en la aparición del síndrome del burnout académico. Los estudiantes universitarios se enfrentan a responsabilidades mayores, cursos y docentes exigentes, diversidad de actividades, sustentación de trabajos, presentación de informes, realización de prácticas, trabajos de investigación y exámenes con niveles altos de exigencia forjan situaciones de evaluación en donde es importante niveles altos de calificación. (Velez & Roa (2005), citados en Caballero, Abelló & Palacio, 2007)

Los estudiantes universitarios frente a los factores estresantes del ambiente utilizan sus estilos de afrontamiento dependiendo la característica personal de sus auto-esquemas y la historia personal que cada uno ha tenido para el enfrentamiento de situaciones estresantes. La utilización de técnicas de afrontamiento por parte de los estudiantes universitarios varían según la personalidad de la persona, los principales focos en los estilos de afrontamiento se encuentran en el problema y en la emoción o en la valoración que los estudiantes hacen de la situación. El afrontamiento dirigido al problema se relaciona con todas las conductas que el estudiante realiza para modificar o delimitar el problema que le está causando los niveles altos de estrés, busca información, modifica presiones y busca metas alternativas. Este estilo de afrontamiento está orientado a manipular o alterar las condiciones responsables de la amenaza. El afrontamiento focalizado en la emoción se orienta a reducir o eliminar la respuesta emocional, manejando estrategias como culpar a otros o a uno mismo de la situación estresante, intentar escapar u olvidar la situación. (Romero (2008) & Martin, (2007), citados en Arce, Fariña, Novo & Seijo, 2012)

Según Fernández-Abascal & Palmero (1999) citados en Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango & Aguirre, (2006) los esfuerzos cognitivos y comportamentales generados por los estudiantes frente a las situaciones desencadenantes de estrés universitario se clasifican en activa, pasiva o evitativa. Los esfuerzos cognitivos y comportamentales activos se movilizan para encontrar los distintos tipos de solución a la situación problema, en los esfuerzos pasivos el estudiante no tiene comportamientos directos sobre la situación y solo espera que se modifique la situación aversiva para equilibrar los niveles de estrés que ha experimentado y en los esfuerzos comportamentales evitativos intenta evitar o huir de la situación o de sus consecuencias. La importancia de la educación en el acrecentamiento del conocimiento sufre rupturas como consecuencia de estudiantes que evocan conductas de evitación y desertan del conocimiento. El abandono por parte del estudiante de la alternativa para incrementar su conocimiento se ven influenciados por diferentes variables tales como socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas según lo demostró los estudios realizados por Barraza, (2008) y Palacio, Caballero, González, Gravini & Contreras (2012) quienes en estudios nominados “el estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras” y “Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios” respectivamente, demostraron que hay significancia en la influencia negativa del estrés sobre el rendimiento académico.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2012) se entiende la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel estudiante que estando incluido en una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica. Según Tinto (1989) citado en Diaz, (2008), hay dos tipos de abandono en estudiantes universitarios. La deserción con respecto al tiempo y la deserción con respecto al espacio. La primera la clasifica como deserción precoz, cuando el estudiante es aceptado por la institución de educación superior pero no culmina su proceso de matrícula, deserción temprana, cuando el estudiante deserta de la Educación Superior en los primeros semestres de formación y deserción tardía, cuando el estudiante escapa de sus estudios en los últimos semestres de su formación profesional. La segunda la

clasifica en deserción institucional, cuando las expectativas institucionales no convergen con los intereses personales del estudiante y se deserta directamente de la institución educativa y deserción interna, una vez matriculado el estudiante en una primera carrera decide abandonarla y matricularse en otro centro de la misma institución de Educación Superior. Para la Asociación Colombiana de Universidades igual que para el Ministerio de Educación Superior, un estudiante se considera desertor de un programa, de una institución o del sistema de Educación Superior si abandona sus estudios durante dos periodos consecutivos y no registra matrícula. (ASCUN, 2012).

Para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO (2012), la deserción universitaria es el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricule el estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él. De igual forma para el CEDE (Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes) la deserción es el abandono que realiza un estudiante de manera voluntaria o forzosa por dos o más periodos académicos consecutivos del programa académico en el que se matriculo. Éste abandono por parte del estudiante puede ser de la institución de Educación Superior e inclusive del sistema educativo. Dado que la deserción universitaria es un fenómeno multicausal, ésta tiene incidencia en las políticas educativas del estado dando como origen varios proyectos entre los cuales sobresalen el proyecto nominado “Disminución de la deserción estudiantil en educación superior del plan de desarrollo sectorial 2006-2010 (ASCUN, 2012) y “La deserción en la Educación Superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI“. (CEDE, 2012). En los últimos años se han realizado investigaciones en donde se demuestran estadísticas de los estudiantes que desertan de la educación superior, la consecuencia de la deserción académica no se simplifica en el bajo nivel intelectual de los pobladores de la tierra sino en niveles de ingreso inferiores para las instituciones educativas afectándolas financieramente.

En la investigación realizada por González & Uribe, (2002) basada en los informes nacionales y presentaciones del seminario internacional de rezago y deserción en la educación superior organizada por CINCA y la Universidad de Talca en Chile, se analizaron 15 países de Latinoamérica en donde se encontraron cifras alarmantes de

accesibilidad a la educación superior, menos del 20% de los adultos mayores de 25 años han accedido a la universidad y menos de un 10% han completado sus estudios universitarios. La mayor eficiencia de titulación entre los estudiantes se da en las áreas de la salud, la educación, el derecho, la administración y el comercio; mientras que las más bajas corresponden a Humanidades e Ingeniería. Con niveles bajos en los porcentajes, el estudio demostró que a nivel Latinoamericano son muy pocos los estudiantes que se gradúan en el tiempo estipulado en los planes de estudio. menciona que el 77.4% de la población chilena que se encuentra entre los 25 y 34 años no tiene estudios superiores, en relación a los niveles de deserción el estudio exploró dos universidades privadas y dos públicas, arrojando resultados globales de deserción para el periodo comprendido entre 1998 y el 2002. En las universidades públicas la deserción fue del 50% y para las privadas fue del 63%. En la investigación de Guzmán, (2009) se evidencian estudios exploratorios realizados en varios países latinoamericanos y que concluyen en niveles de deserción altos por parte de los estudiantes de las instituciones de educación superior. En Perú, según la revista Caretas para el año 2008 hubo un ingreso de 142.461 estudiantes y cerca del 36% de ellos no culminaron sus estudios secundarios, de la mortandad de estudiante evidenciados 70% corresponden a universidades privadas y 30% restantes son de las universidades estatales. (Apaza & Huamán, 2012).

Para la Red Regional de Investigación y Calidad de la Educación la cual viene trabajando desde el año 2006 y actualmente está conformada por 17 Instituciones de Educación Superior del Valle del Cauca, la diferencia entre las instituciones universitarias y no universitarias proporciona gran relevancia en las estadísticas de deserción de los estudiantes. México con el 97% de estudiantes ingresados a la educación superior universitaria encabeza la lista de los países latinoamericanos seguido de Bolivia con un 93%, Chile y Costa Rica con un 83%, en quinto lugar se encuentra Colombia con un 82% de estudiantes que ingresan a la educación superior y jerárquicamente se encuentra países como Uruguay con el 79%, Argentina con el 75%, Venezuela con el 67%, Paraguay con el 64% y en el décimo lugar esta Perú con solo el 54% de la inserción estudiantil a la educación superior universitaria. (Redes Valle, 2008).

Específicamente para el caso de Colombia el Ministerio de Educación Nacional maneja el SPADIES, un software con el que es posible tener las estadísticas sobre los niveles de deserción de los estudiantes de las instituciones de educación superior. El Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) fue diseñado por el Centro de Estudios Económicos (CEDE) de la Universidad de los Andes y se encuentra articulado con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Su importancia se centra en la posibilidad de hacer seguimiento al comportamiento de la deserción en la educación superior de Colombia, ayuda a calcular el riesgo de deserción y genera su respectiva clasificación, facilita la elección y la evaluación de estrategias para cada una de las situaciones que influyen en la mortandad de los estudiantes de educación superior y suministra los datos específicos para la consulta, la consolidación, la interpretación y el uso de la información necesaria para comprender la situación de los estudiantes y la deserción de las instituciones de educación superior en Colombia. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

Las cifras que se encuentran en el software de información son coherentes con la información encontrada en los estudios estadísticos de deserción en Latinoamérica. La cantidad de ingresos de los estudiantes a las instituciones de educación superior varía desde el primer semestre con cerca del 15% de deserción académica aproximadamente.

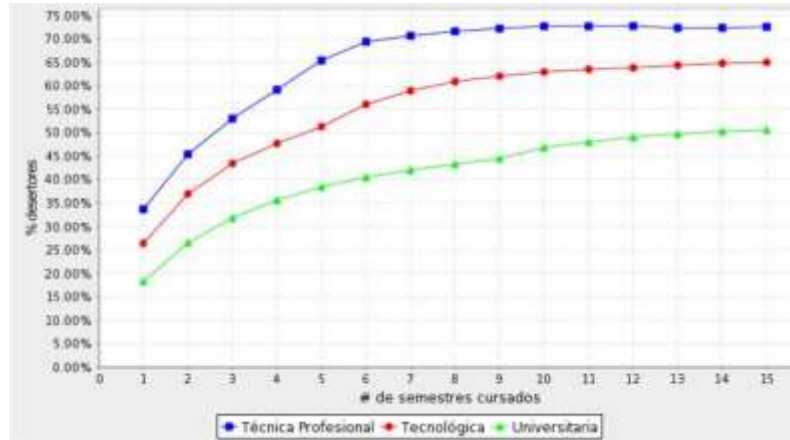


Gráfico 1: Deserción por cohorte según Nivel de Formación  
(Ministerio de Educación Nacional, 2013)

La diferencia en la deserción estudiantil entre las instituciones oficiales y no oficiales se evidencia fuertemente sobre el quinto y sexto semestre de estudio y el origen de las instituciones de educación superior mantienen niveles altos de deserción en la enseñanza Tecnológica.

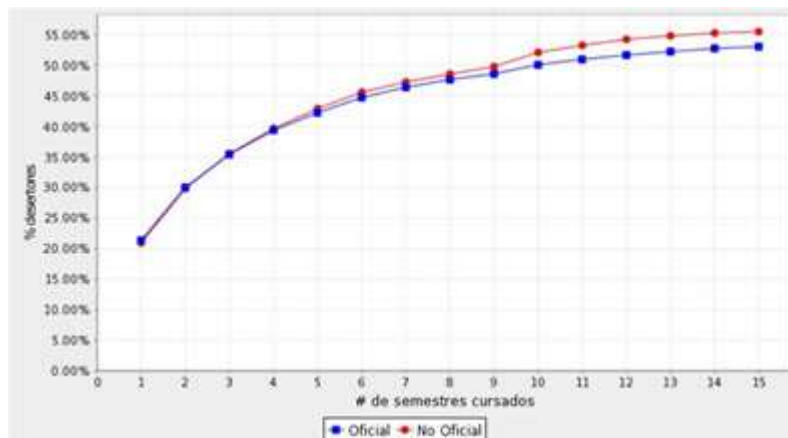


Gráfico 4. Deserción por cohorte según IES oficiales y no oficiales  
(Ministerio de Educación Nacional, 2013)

SPADIES proporciona la información suficiente para calificar estadísticamente los niveles de deserción que se encuentran en las instituciones de educación superior. Realiza comparativos entre los departamentos de Colombia y evalúa variables que influyen en la deserción de la Educación Superior.

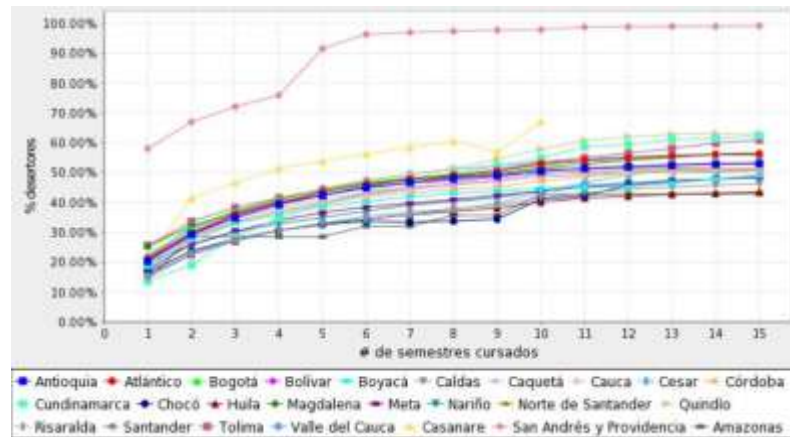


Gráfico 5. Deserción por cohorte según Departamento.

(Ministerio de Educación Nacional, 2013)

Combatir la deserción estudiantil en las instituciones de Educación Superior es uno de los focos más importantes para el Ministerio de Educación Nacional. Hablar sobre el concepto de deserción implica tener en cuenta que se compone de variables ambientales y personales que inciden en la evitación o escape del ambiente universitario por parte de los estudiantes. Comprender que una de esas variables es el rendimiento académico y que éste se encuentra influenciado por niveles altos de estrés, consolida la base teórica de esta investigación. El estudiante universitario se encuentra inmerso en ambientes académicos en donde la exigencia y las responsabilidades que debe asumir generan niveles de estrés altos.

Comprender la génesis del estrés y sus diferentes definiciones dependiendo la profesión en la que se desarrolla, contextualiza las consecuencias que se generan en las personas que se encuentran en situaciones estresantes, consecuencias que se generan desde la biología y que hacen que las persona emitan conductas para bajar los niveles de



estrés percibidos. Las conductas que se generan para la evitación de situaciones que alteran la homeostasis de la persona se consolidan dependiendo la relación que ésta tenga con el ambiente, si es de fácil adaptación o si al contrario es una persona que no se adapta fácilmente a los estresores de la situación percibida como amenazante,

La teoría de Millón y los estilos de afrontamiento que propone Lazarus y Folkman sustentan la importancia que tiene la relación activa entre la persona y el ambiente, es la persona la que maneja el estilo de afrontamiento apropiado para la situación estresante, los estilos de afrontamiento se encuentran enfocados en la situación o problema y en la emoción. Comprender que situaciones estresantes generan en la persona relación activa entre el ambiente y la adaptabilidad al medio hacen que en estudiantes universitarios la deserción o bajos niveles de promedio académico influyan en conductas de evitación o escape.

Combatir la deserción académica ya no es un foco sólo de entes gubernamentales sino de las instituciones que ofrecen Educación Superior, relacionar el estrés académico con el promedio estudiantil proporciona datos reales sobre la influencia del primero en el segundo y permite realizar prevención estudiantil para combatir la deserción. Estudiar no debe ser un factor que incida en niveles altos de estrés sino la posibilidad que tiene cada estudiante para luchar por sus metas motivaciones a corto, mediano y largo plazo.

## Marco Metodológico

### *Diseño*

El diseño que se utilizó en la investigación sobre la “Influencia del burnout académico en la probabilidad de deserción en estudiantes universitarios” es denominado Exploratorio – Descriptivo. Los estudios exploratorios se utilizan cuando el estudio del tema ha sido poco estudiado, por lo que se encuentran interrogantes sobre el tema a investigar y los estudios descriptivos buscan especificar las características relevantes de los datos que se incluyen en la investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La influencia del burnout académico en la probabilidad de deserción se analiza desde los análisis estadísticos realizados en el programa SPSS, se introducen las calificaciones que cada estudiante tiene en la Escala Unidimensional del Burnout y el promedio académico que tienen en el momento de la aplicación del instrumento, ya que es uno de los factores que inciden en la deserción. Luego se determina el tipo de correlación que tienen y se analizan los resultados.

Las variables que se van a identificar en esta investigación son: el Burnout académico definido según Caballero, Hederich & Palacio (2010) y Salanova & Llorens (2008) como un estado mental persistente y negativo que se encuentra relacionado con los factores académicos, su caracterización está consolidada por el agotamiento emocional, distres y poca motivación hacia el estudio; se mide a través del instrumento psicológico nominado Escala Unidimensional del Burnout Académico que está constituida por el componente actitudinal, que hace referencia a reacciones transversales y de prolongación en el tiempo y el componente comportamental que se refiere a reacciones situacionales momentáneas y adaptabilidad al ambiente estresante. La segunda variable es la deserción estudiantil definida según el Ministerio de Educación Nacional (2012) como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel estudiante que estando incluido en una institución de Educación Superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a

un año de inactividad académica. La deserción se encuentra compuesta por variables económicas, personales, académicas y laborales, para esta investigación se tiene en cuenta uno de los factores que hacen parte de la deserción, el rendimiento académico cuantificado desde el promedio que el estudiante tenga en el momento de la aplicación de la prueba. El análisis estadístico se realizará con el puntaje de la Escala Unidimensional del Burnout y el promedio académico que el estudiante tenga, si la correlación es negativa quiere decir que existe influencia de una variable a la otra, pero si la correlación es positiva no se evidenciaría influencia entre las variables.

### *Participantes*

Los participantes que hicieron parte de esta investigación se dividieron en dos procesos, uno de pilotaje para determinar el comportamiento de la prueba y en la cual participaron 8 estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia que se encuentran con prueba académica debido a su bajo promedio y el segundo proceso fue el de aplicación de la Escala y se realizó a 102 estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

El proceso de pilotaje se formó por 8 estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia, institución de Educación Superior de sostenimiento privado y ubicada en la localidad de Chapinero de la ciudad de Bogotá. La característica que comparten es estar en prueba académica debido a su bajo promedio y estar con carta de compromiso en la facultad de Psicología. La muestra de este pilotaje se seleccionó por medio de muestreo no probabilístico intencionado. A estos estudiantes se les aplicó la ficha sociodemográfica (Ver Anexo 1), la Escala Unidimensional del Burnout Académico (Ver Anexo 2) y el consentimiento informado (ver Anexo 3) para caracterizar este tipo de población.

Esta muestra se encuentra conformada por seis estudiantes de género femenino y dos estudiantes masculinos, son estudiantes que se encuentran entre los 18 y los 25 años de edad, actualmente tienen promedio académico inferior a 3.0, se realizó la aplicación

del instrumento a estos estudiantes por considerarse que la prevalencia de las características en esta población es similar a los estudiantes que llegan a prueba académica a la facultad. Realizar el pilotaje de la prueba que mide los niveles de estrés en los estudiantes dio como resultado datos óptimos para realizar la aplicación real del instrumento.

La aplicación de la población objeto de este estudio se realizó a 102 estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, institución de Educación Superior de sostenimiento privado y ubicada en la localidad de Chapinero de la ciudad de Bogotá. De los 102 participantes, el 80% son mujeres y el 20% de la muestra son hombres, es decir 81 mujeres y 21 hombres hicieron parte de esta investigación. Estos estudiantes se encuentran con promedio académico dentro de lo normal, es decir a más una desviación estándar de la media y a menos una desviación estándar de la media. La media encontrada en esta población es de 7.5 en promedio académico y la desviación estándar se encuentra en 0.61 según el análisis estadístico proporcionado por el SPSS; sólo el 0.98% de la muestra se encuentra en los extremos inferior y superior de la curva normal.<sup>65</sup> Estudiantes son de estrato social 3, es decir el 63% de los estudiantes están en esta característica; 19 estudiantes tienen presencia en estrato social 2, es decir el 18% de la población; 13 estudiantes pertenecen al estrato social 4 y se encuentran representados en un 12%; 3 estudiantes son del estrato social 5, es decir 2% de la población se encuentra en esta categoría y dos estudiantes se encuentran en estrato social 6, representado con el 1% de la totalidad de esta población.

Al presentar el examen de saber pro cuando terminaron sus estudios de básica secundaria el 78% de los estudiantes se encuentran en nivel medio, 80 estudiantes contestaron esta opción, el 18% estaban en nivel alto y el 3% obtuvieron nivel bajo. Al momento de aplicar el instrumento psicológico los estudiantes se encontraban con intervalos de pérdida de asignaturas entre 1 y 3 materias durante el tiempo de formación que llevan en la Universidad Católica de Colombia. A estos estudiantes se les aplicó la ficha sociodemográfica (Ver Anexo 1), la Escala Unidimensional del Burnout Académico (Ver Anexo 2) y el consentimiento informado (ver Anexo 3) para caracterizar este tipo de población.

Para garantizar la protección de los estudiantes en esta investigación se realizaron acciones como garantizar verbalmente la confidencialidad de los resultados. En la ficha sociodemográfica se requirieron datos referentes a las variables situacionales que eran de interés para esta investigación y no información que pudiera comprometer al estudiante personalmente con la investigación. En la presentación del cuestionario se les aclaró que el diligenciamiento es voluntario y que se encuentran en libertad de contestarlo o no hacerlo. De esta manera se aseguró la confidencialidad de los participantes y además se obtuvo de manera directa el consentimiento informado por cada uno de los participantes de esta investigación.

### *Instrumento*

El instrumento utilizado para medir los niveles de Burnout Académico que tienen los estudiantes se llama “Escala Unidimensional del Burnout Académico”, es una escala que se validó en España y fue necesario validar el instrumento por medio de jueces para contextualizar y adaptar la prueba a la población objeto de esta investigación. Para la selección de los instrumentos utilizados en esta investigación se tuvo en cuenta la relación con la teoría y los datos de validez y confiabilidad que ofrecía.

Para utilizar este instrumento en esta investigación se realizó con los estudiantes que hicieron parte del pilotaje la estadística descriptiva para conocer el comportamiento de la escala y encontrar validez y confiabilidad al aplicarla a un contexto diferente de donde fue diseñada.

La “Escala Unidimensional del Burnout Académico” fue diseñada en España y está conformada por 15 preguntas que se pueden contestar por medio de una escala tipo liker dividida en categorías de nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, dependiendo la frecuencia con la que el estudiante afirma sentir la aseveración que dice cada ítem. Para establecer la confiabilidad de la escala se utilizó el análisis por Alfa de Cronbach y la confiabilidad por mitades según la fórmula Spearman-Brown. Los resultados encontrados dieron un Alfa de Cronbach de 0.91 y el resultado obtenido en la fórmula de la confiabilidad por mitades de 0.89 (Barraza, 2008).

Para recolectar evidencias sustentadas en la estructura interna, se usaron tres procedimientos, el análisis de consistencia interna, el análisis de grupos contrastados y el análisis factorial. Los resultados obtenidos demostraron consistencia interna apta para la aplicación del instrumento. La Escala Unidimensional del Burnout Académico está compuesta por dos componentes. El primer componente, llamado indicadores comportamentales del Burnout quedó integrado por diez ítems que ostentan una confiabilidad en alfa de Cronbach de .87. Este componente logra una media de 1.85 y una desviación estándar de .53. En este componente se encuentran las preguntas 1 (Tener que asistir diariamente a clases me cansa), 2 (Mis problemas académicos me deprimen fácilmente), 3 (Durante las clases me siento somnoliento), 4 (Creo que estudiar hace que me sienta agotado), 5 (Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases), 7 (Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado), 9 (Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al docente), 11 (Siento que estudiar me está desgastando físicamente), 14 (Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio) y 15 (Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente) respectivamente. El segundo componente es denominado indicadores actitudinales del burnout, quedó formado por cinco ítems con una confiabilidad de .79 en alfa de Cronbach. Este componente da una media de 1.56 y una desviación estándar de 0.56. En este componente se encuentran las preguntas 6 (Me desilusionan mis estudios), 8 (No me interesa asistir a clases), 10 (Asistir a clases se me hace aburrido), 12 (Cada vez me siento más frustrado para ir a la universidad) y 13 (No creo terminar con éxito mis estudios).

Para determinar cómo válidos los resultados de cada cuestionario y por lo tanto aceptarlos se tomo como base la regla de decisión  $r > 70\%$  (respondido en un porcentaje mayor al 70 %). En este caso si el cuestionario tiene contestados menos de 10 ítems se anulará. A la escala de respuestas del instrumento se le asigno los valores de 1 para nunca, 2 para algunas veces, 3 para casi siempre 4 para siempre.

Para la adaptación de la “Escala Unidimensional del Burnout Académico” a la población objeto de estudio de esta investigación, se realizó el análisis factorial para obtener el nivel de confiabilidad de la escala en la muestra de estudiantes, a partir de la

estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala. Se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach proporcionando resultados que demuestran alta consistencia interna en el instrumento. La Tabla 1 muestra los resultados cuyo valor es de .825 de fiabilidad en el instrumento. (Ver Anexo 4). Los análisis proporcionaron una media de 23.63 y una desviación estándar de 4.4 para el total de la escala.

Para tomar como validos los resultados de cada cuestionario y por lo tanto aceptarlos se tomo la misma regla de decisión de la validación inicial de la escala  $r > 70\%$  (respondido en un porcentaje mayor al 70 %). En este caso si el cuestionario tiene contestados menos de 10 ítems se anulará. A la escala de respuestas del instrumento se le asigno los valores de 1 para nunca, 2 para algunas veces, 3 para casi siempre 4 para siempre.

Para el primer componente de la Escala Unidimensional del Burnout Académico llamado indicador comportamental se encontró que la media está en 17,63 puntos con una desviación de 3.35; es decir la muestra que se encuentra entre 14.27 y 20.98 puntos se encuentran bajo la curva normal del componente comportamental de la EUBA. Los estudiantes que se encuentran con puntuaciones superiores a los 20,98 puntos se encuentran con presencia leve de Burnout Académico. Para el segundo componente llamado indicador actitudinal se encontró que la media está en 6.09 puntos con una desviación de 1.51; es decir la muestra que se encuentra entre 4.58 y 7.6 puntos se encuentran bajo la curva normal del componente actitudinal de la EUBA. Los estudiantes que se encuentran con puntuaciones superiores a los 7,6 puntos se encuentran con presencia de Burnout Académico.

Los indicadores comportamentales ofrecen una visión horizontal o extendida del burnout, caracterizada por manifestarse a través de varios indicadores de carácter transitorio o momentáneo que afirman su presencia, pero que, en lo general, sólo reflejan un nivel leve de burnout. Los indicadores actitudinales ofrecen la visión vertical o de profundidad del burnout, en tanto reflejan actitudes formadas más a largo plazo y no son producto de una situación momentánea, por lo que su aparición iría asociada con un alto nivel del burnout. Los resultados obtenidos en la validación psicométrica del burnout

académico hacen de la EUBA un instrumento que informa medidas confiables y válidas sobre el burnout estudiantil. Los resultados obtenidos permiten establecer una dimensionalización del burnout y permite comprender que el estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo, se refleja en indicadores comportamentales y actitudinales. (Barraza, A. 2008).

### *Procedimiento*

El procedimiento se realiza por fases, diferenciando las etapas de la siguiente manera:

- Fase I: Fase de Limitación y documentación

En esta fase se Limitan las variables que van a ser parte de la investigación, se comprende la relación que se va a investigar y se realiza la búsqueda de información correspondiente al tema de la investigación. Las variables a investigar y consolidar teóricamente son el burnout académico y la deserción comprendida desde el promedio estudiantil que tengan los estudiantes universitarios a los que se les aplica la prueba.

- Fase II: Fase de Validación (contenido y Criterio)

La fase de validación de esta investigación se divide en dos procesos, el primero se relaciona con la validación de contenido la cual fue realizada por medio de jueces para adaptar el instrumento a la contextualización de la población objeto de estudio de esta investigación y el segundo proceso fue la validación de criterio en donde el análisis factorial de los datos obtenidos de la muestra del pilotaje realizado dieron como resultados confiabilidad interna alta para la aplicación real de la prueba, el valor obtenido es de .825 de fiabilidad en el instrumento.

- Fase III: Fase de Recolección de Información

La Escala Unidimensional del Burnout Académico se aplica directamente a los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia. A cada



uno de los estudiantes se les entrega un paquete de tres hojas que consta de la ficha socio demográfica(Ver Anexo 1) para obtener información para la caracterización de la población estudiantil que se encuentra en el proceso de formación del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, la Escala Unidimensional del Burnout Académico (Ver Anexo 2) para medir los niveles de estrés que tienen los estudiantes y el consentimiento informado (Ver Anexo 3) para dar veracidad de la participación voluntaria del estudiante en la investigación. Luego del diligenciamiento de los tres formatos se realiza la consolidación de la información para iniciar la fase de análisis de datos.

- Fase IV: Análisis de Datos

Por medio del programa estadístico SPSS se analizan los resultados encontrados en la aplicación del instrumento. Se anexan como soporte estadístico los gráficos que se generan luego de que la consolidación de la información encontrada en el diligenciamiento de los formatos se trate por el SPSS. Se generan conclusiones en cuanto a los resultados que este proporcione y posibles soluciones a resultados que demuestren altos niveles de Burnout académico.

El análisis de datos se genera inicialmente confirmando la confiabilidad de la escala total y de cada uno de sus componentes, los indicadores comportamentales y los indicadores actitudinales; luego se realiza la estadística descriptiva para cada uno de los ítems que componen la Escala Unidimensional del Burnout Académico y finalmente se correlaciona la calificación de la escala con el promedio académico y cada uno de los totales de los indicadores actitudinal y comportamental con el promedio académico de cada uno de los estudiantes. Los resultados de la correlación se analizan para lograr responder la pregunta de investigación.

## Resultados

A partir de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala. Se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach proporcionando resultados que demuestran alta consistencia interna en el instrumento. La Tabla 1 muestra los resultados cuyo valor es de .825 de fiabilidad en el instrumento psicológico utilizado para medir el nivel de burnout académico que los estudiantes manifiestan. (Ver Anexo 4)

Además de las medidas de tendencia central que se obtuvieron en la investigación, se estableció que el mínimo de puntuación en la Escala Unidimensional del Burnout Académico es de 15 puntos y el máximo de 60 puntos. Estas puntuaciones son los extremos inferior y superior de la curva de puntuaciones. La media se encuentra en 23,63 y cada desviación estándar está en 4,411. Es decir, las puntuaciones que se encuentran por debajo y por encima de una desviación estándar hacen parte de la estructura de la población normal para esta investigación, las puntuaciones que se encuentran por debajo de 19,219 y por encima de 28,041 son los extremos a los que la muestra de participantes demuestra un alto nivel de burnout académico. En la Tabla 2 se muestran los estadísticos de la escala bajo los cuales se determinó la curva normal estandarizada para la muestra de participantes de esta investigación. (Ver Anexo 5)

Al analizar los estadísticos de cada uno de los elementos, se evidencia que la muestra de estudiantes que participaron en esta investigación se encuentran puntuando hacia el polo negativo. La Tabla 3 muestra las medias de cada Item y la desviación típica de cada una de las respuestas de los participantes, en esta tabla se evidencia la puntuación hacia el polo negativo oscilando la media entre 1,11 y 2,02 respectivamente. (Ver Anexo 6)

La Tabla 4 representa los estadísticos de media, desviación típica y varianza de los 15 Ítems que componen la Escala Unidimensional del Burnout Académico. La media proporcionada por el análisis estadístico oscilan entre 1,1 y 2,0, la desviación típica para cada uno de los ítems se encuentra entre .34 y .69 y las puntuaciones para la varianza se encuentra entre .11 y .59 lo cual indica que las respuestas de mayor frecuencia son las

que se encuentran en el nivel “Nunca” y “Algunas Veces” y cada ítem se encuentra puntuando hacia el polo negativo de la escala (Ver Anexo 7)

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,825	,833	15

Tabla 1 Estadística de fiabilidad

El análisis estadístico generado ítem por ítem permite analizar la frecuencia de las respuestas y el porcentaje de que cada uno de estas genera en el análisis estadístico final. En la Tabla 5 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 1. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 22 respuestas para la opción nunca, 77 respuestas para la opción Algunas Veces, 2 personas contestaron la opción Casi Siempre y 1 persona contesto Siempre. (Ver Anexo 8)

En el Gráfico 4 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 21,57% para la opción Nunca; el 75,49% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 1,961% contestaron la opción Casi Siempre y el 0,980% contestaron la opción Siempre.

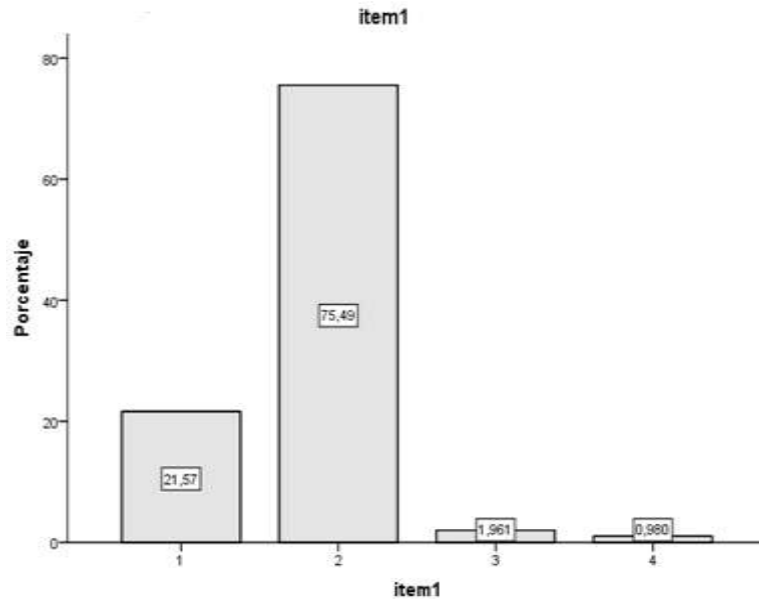


Gráfico 4. Tener que asistir diariamente a clases me cansa

En la Tabla 6 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 2. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 27 respuestas para la opción nunca, 59 respuestas para la opción Algunas Veces, 14 personas contestaron la opción Casi Siempre y 2 personas contestaron la opción Siempre. (Ver Anexo 9)

En el Gráfico 5 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 26,47% para la opción Nunca; el 57,84% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 13,73% contestaron la opción Casi Siempre y el 1,961% contestaron la opción Siempre.

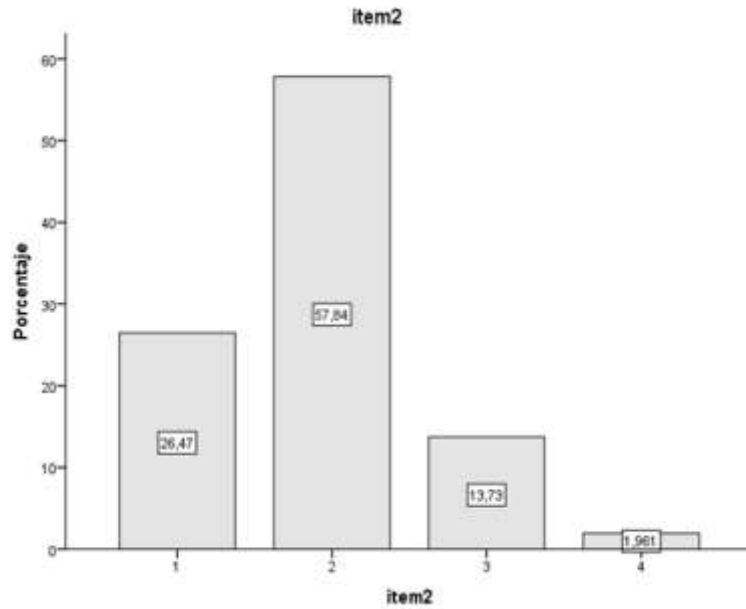


Gráfico 5. Mis problemas académicos me deprimen fácilmente.

En la Tabla 7 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 3. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 15 respuestas para la opción nunca, 71 respuestas para la opción Algunas Veces, 14 personas contestaron la opción Casi Siempre y 2 personas contestaron la opción Siempre. (Ver Anexo 10)

En el Gráfico 6 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 14,71% para la opción Nunca; el 69,61% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 13,73% contestaron la opción Casi Siempre y el 1,961% contestaron la opción Siempre.

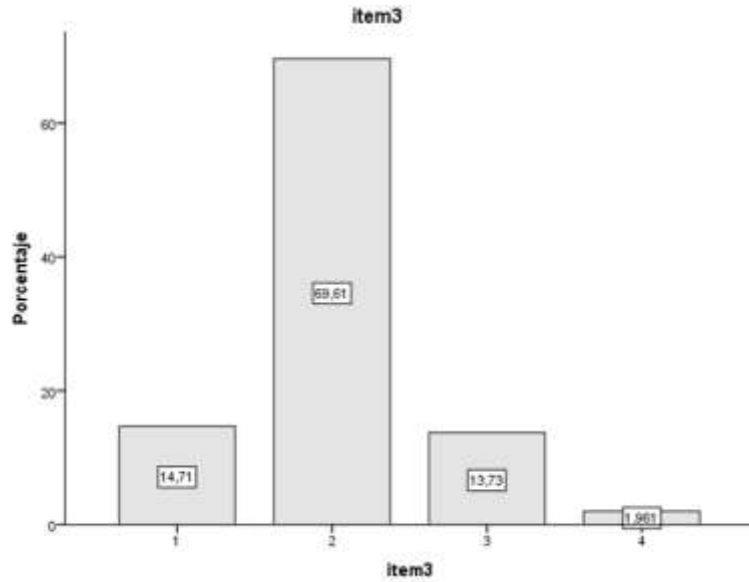


Gráfico 6. Durante las clases me siento somnoliento.

En la Tabla 8 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 4. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 28 respuestas para la opción nunca, 65 respuestas para la opción Algunas Veces, 7 personas contestaron la opción Casi Siempre y 1 persona contesto la opción Siempre. El sistema dio una respuesta como pérdida ya que uno de los participantes no contesto este ítem. (Ver Anexo 11)

En el Gráfico 7 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 27,72% para la opción Nunca; el 64,36% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 6,931% contestaron la opción Casi Siempre y el 0,990% contestaron la opción Siempre.

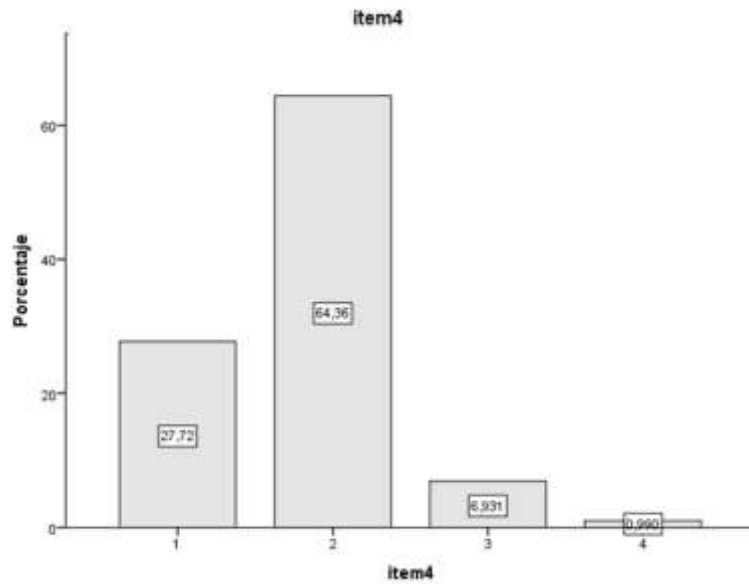


Gráfico 7. Creo que estudiar hace que me sienta agotado.

En la Tabla 9 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 5. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 40 respuestas para la opción nunca, 55 respuestas para la opción Algunas Veces, 6 personas contestaron la opción Casi Siempre y 1 persona contestó la opción Siempre. (Ver Anexo 12)

En el Gráfico 8 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 39,22% para la opción Nunca; el 53,92% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 5,882% contestaron la opción Casi Siempre y el 0,980% contestaron la opción Siempre.

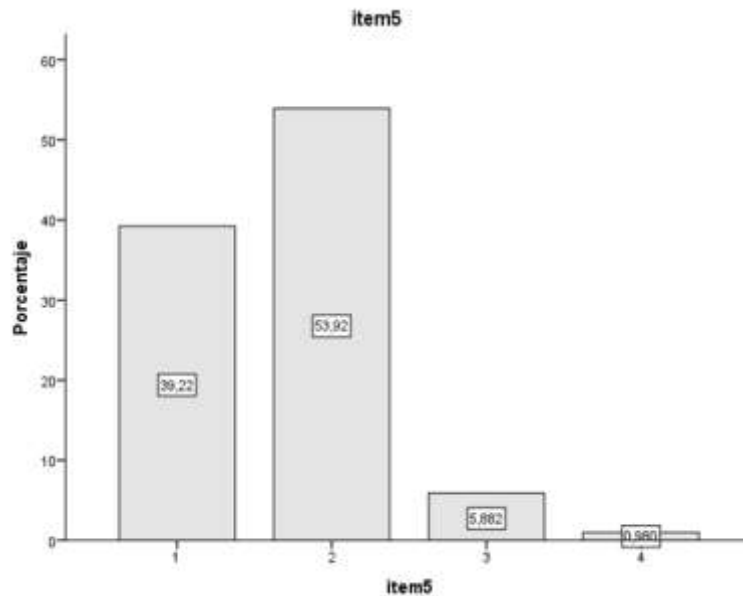


Gráfico 8. Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.

En la Tabla 10 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 6. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 75 respuestas para la opción nunca, 25 respuestas para la opción Algunas Veces, ninguna persona contesto la opción Casi Siempre y 1 persona contesto la opción Siempre. Una persona no contesto esta pregunta. (Ver Anexo 13).

En el Gráfico 9 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 73,53% para la opción Nunca; el 24,51% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 0,980% contestaron la opción Siempre, no se evidencio porcentaje para la opción Algunas Veces y un 0,980% de los participantes no contestaron esta pregunta.



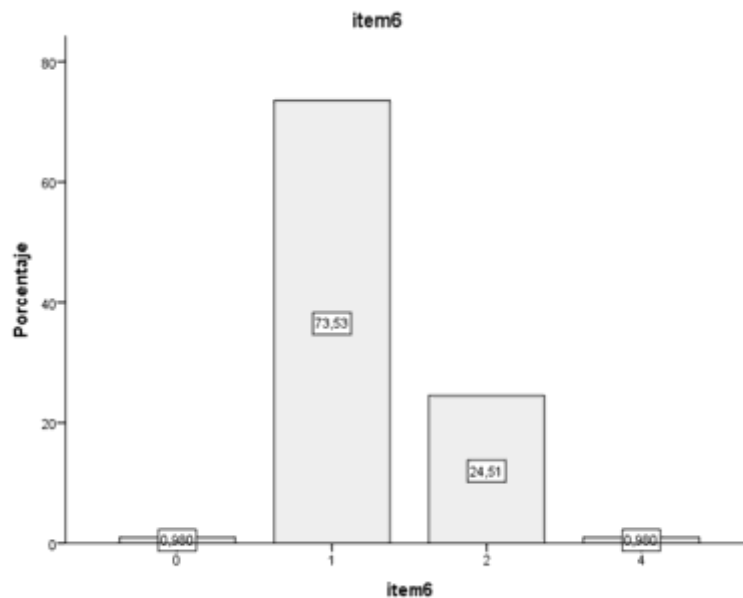


Gráfico 9. Me desilusionan mis estudios.

En la Tabla 11 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 7. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 14 respuestas para la opción nunca, 80 respuestas para la opción Algunas Veces, 8 respuestas para la opción Casi Siempre y ninguna persona contestó la opción Siempre. (Ver Anexo 14).

En el Gráfico 10 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 13,73% para la opción Nunca; el 78,43% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 7,843% contestaron la opción Casi Siempre, no se evidencio porcentaje para la opción Siempre.

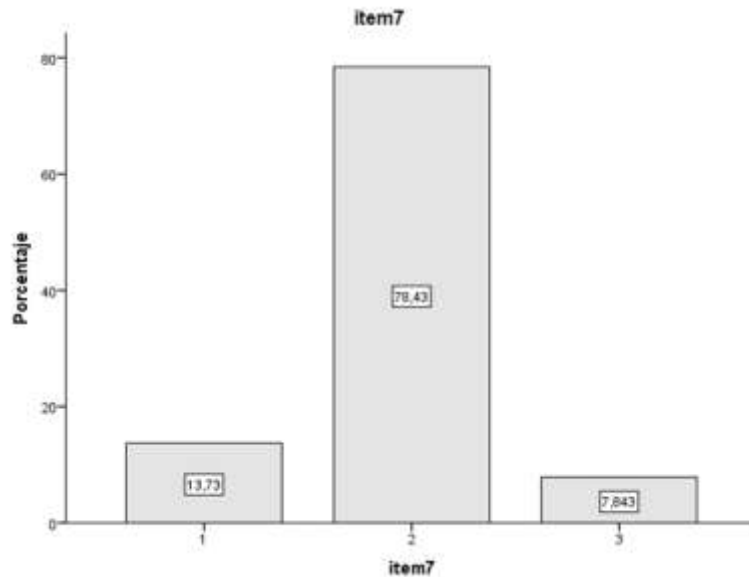


Gráfico 10. Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado.

En la Tabla 12 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 8. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 86 respuestas para la opción nunca, 13 respuestas para la opción Algunas Veces, 2 respuestas para la opción Casi Siempre y 1 persona contestó la opción Siempre. (Ver Anexo 15)

En el Gráfico 11 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 84,31% para la opción Nunca; el 12,75% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 1,961% contestaron la opción Casi Siempre y el 0,980% contestaron la opción Siempre.

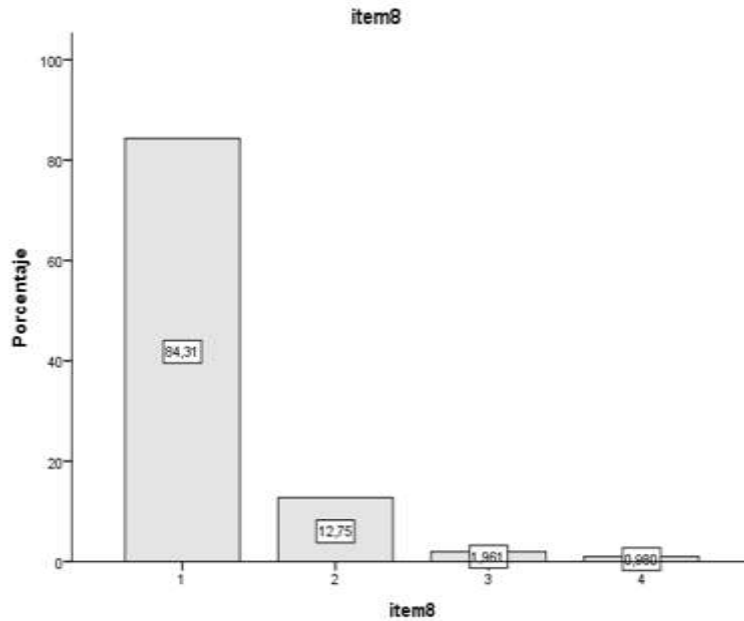


Gráfico 11. No me interesa asistir a clases.

En la Tabla 13 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 9. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 42 respuestas para la opción Nunca, 57 respuestas para la opción Algunas Veces, 3 respuestas para la opción Casi Siempre. Ninguna persona contestó en la opción Siempre. (Ver Anexo 16)

En el Gráfico 12 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 41,18% para la opción Nunca; el 55,88% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 2,941% contestaron la opción Casi Siempre y no hay evidencia de porcentaje para la opción Siempre.

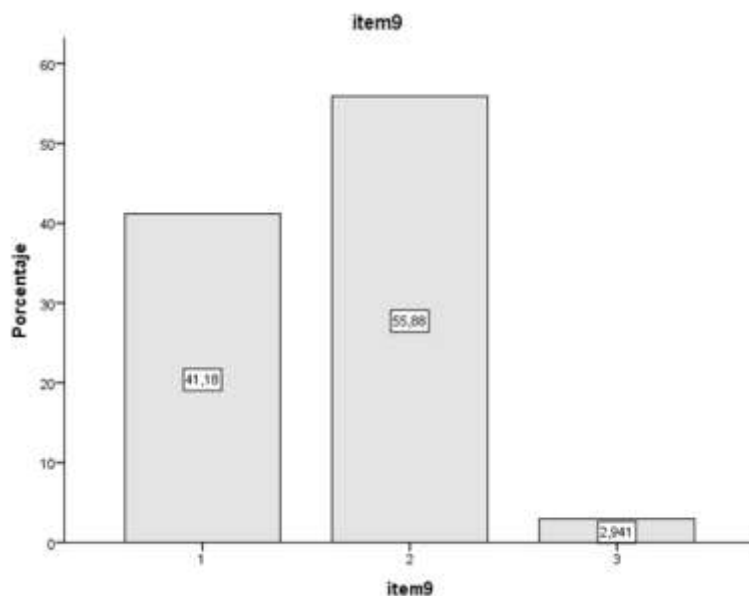


Gráfico 12. Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al docente.

En la Tabla 14 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 10. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 61 respuestas para la opción Nunca, y 41 respuestas para la opción Algunas Veces, no se evidenciaron resultados para las opciones Casi Siempre y Siempre. (Ver Anexo 17)

En el Gráfico 13 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 59,80% para la opción Nunca y el 40,20% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces, o hay evidencias de porcentajes para la opción Casi Siempre y Siempre.

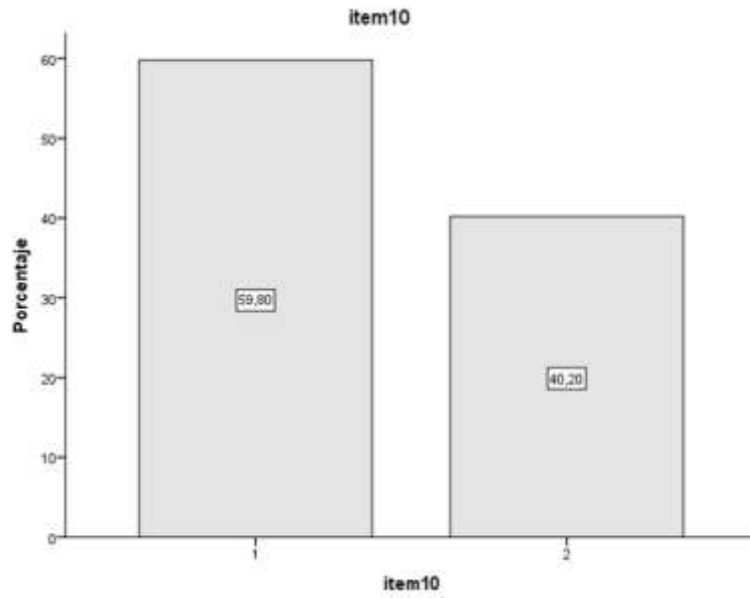


Gráfico 13. Asistir a clases se me hace aburrido

En la Tabla 15 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 11. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 39 respuestas para la opción Nunca; 52 respuestas para la opción Algunas Veces; 8 respuestas para la opción Casi Siempre y 3 respuestas para la opción Siempre. (Ver Anexo 18)

En el Gráfico 14 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 38,24% para la opción Nunca; el 50,98% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 7,843% de los participantes contestaron la opción Siempre y el 2,941% de los participantes contestaron la opción Siempre.

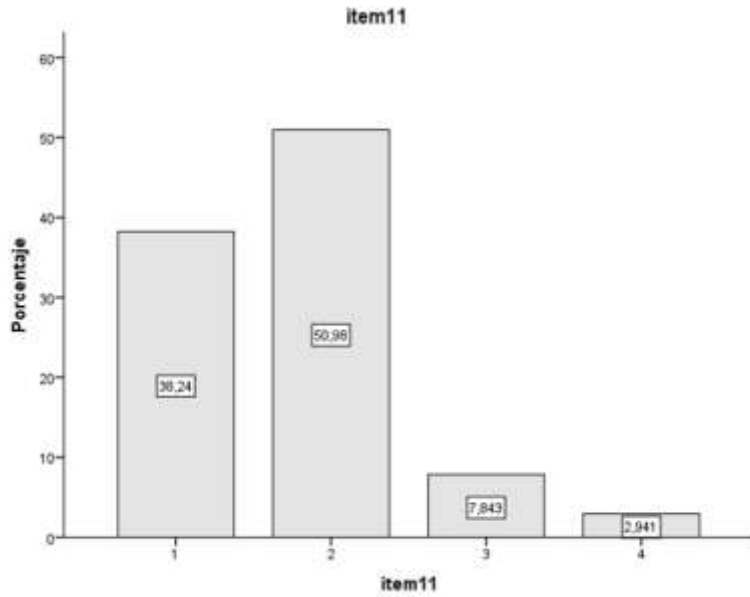


Gráfico 14. Siento que estudiar me está desgastando físicamente.

En la Tabla 16 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 12. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 92 respuestas para la opción Nunca; 9 respuestas para la opción Algunas Veces; 1 respuesta para la opción Siempre y no se evidencio respuestas para la opción Casi Siempre. (Ver Anexo 19).

En el Gráfico 15 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 90,20% para la opción Nunca; el 8,824% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 0,980% de los participantes contestaron la opción Siempre y no hay evidencias de porcentaje para la opción de Casi Siempre.

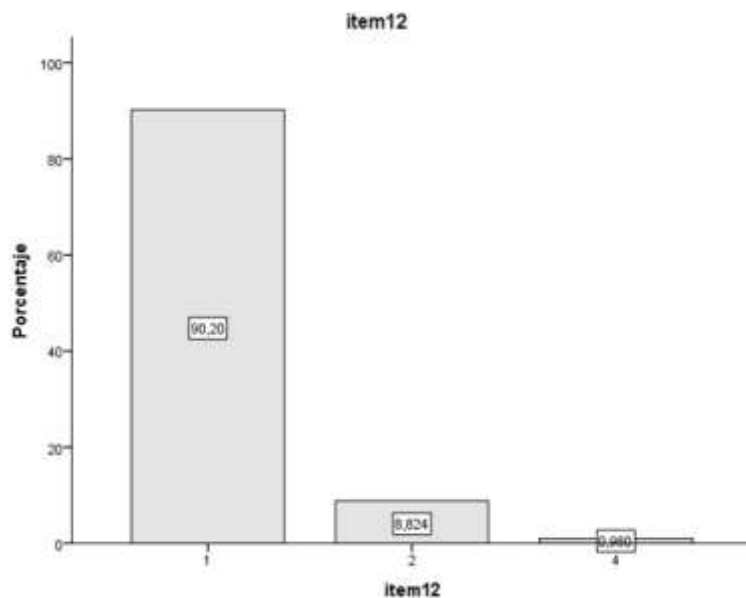


Gráfico 15. Cada vez me siento más frustrado para ir a la universidad.

En la Tabla 17 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 13. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 92 respuestas para la opción Nunca; 9 respuestas para la opción Algunas Veces; 1 respuesta para la opción Casi Siempre y no se evidenció respuestas para la opción Siempre. (Ver Anexo 20).

En el Gráfico 16 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 90,20% para la opción Nunca; el 8,824% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 0,980% de los participantes contestaron la opción Casi Siempre y no hay evidencias de porcentaje para la opción de Siempre.

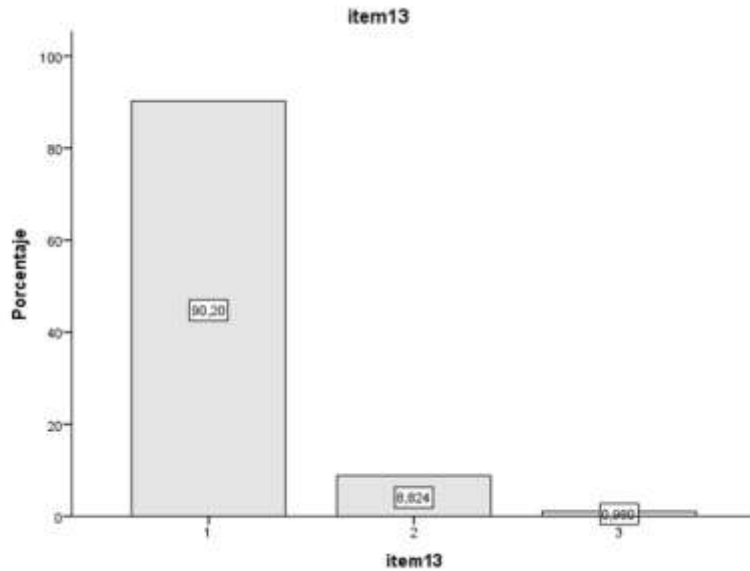


Gráfico 16. No creo terminar con éxito mis estudios.

En la Tabla 18 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 14. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 37 respuestas para la opción Nunca; 60 respuestas para la opción Algunas Veces; 5 respuestas para la opción Casi Siempre y no se evidencio respuestas para la opción Siempre. (Ver Anexo 21)

En el Gráfico 17 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 36,27% para la opción Nunca; el 58,82% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 4,903% de los participantes contestaron la opción Casi Siempre y no hay evidencias de porcentaje para la opción de Siempre.



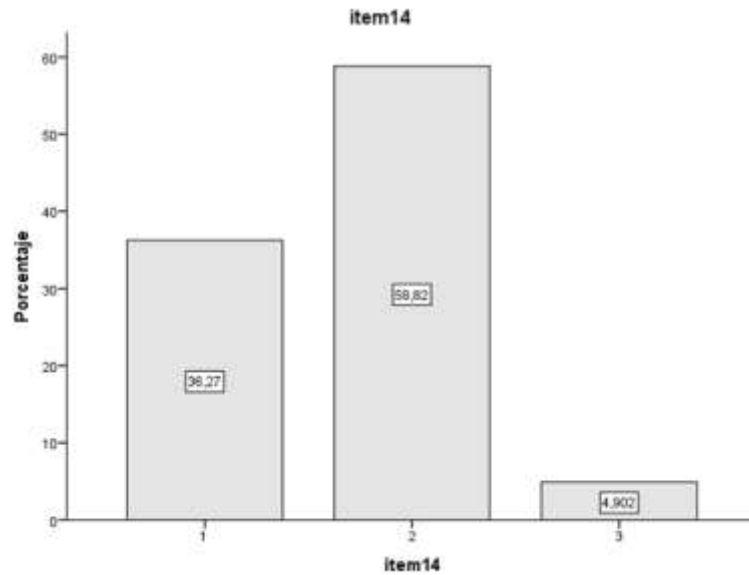


Gráfico 17. Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.

En la Tabla 19 se muestra las frecuencias con las que la totalidad de los participantes contestaron el ítem 15. Los 102 participantes que contestaron el ítem se resumieron con 65 respuestas para la opción Nunca; 35 respuestas para la opción Algunas Veces; 2 respuestas para la opción Casi Siempre y no se evidencio respuestas para la opción Siempre. (Ver Anexo 22).

En el Gráfico 18 se evidencia el porcentaje de cada una de las posibles respuestas que los participantes contestaron. Los análisis arrojaron porcentajes del 63,73% para la opción Nunca; el 34,31% de los participantes contestaron la opción Algunas Veces; el 1,961% de los participantes contestaron la opción Casi Siempre y no hay evidencias de porcentaje para la opción de Siempre.

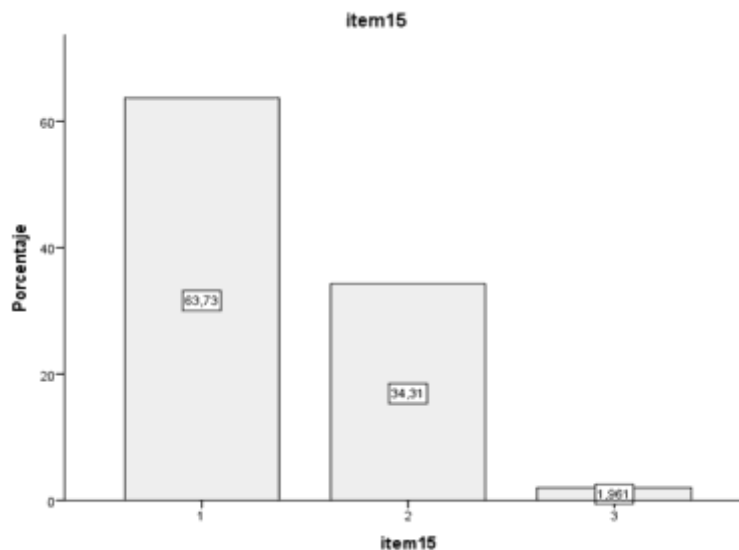


Gráfico 18. Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.

La media de la totalidad de los ítems que componen la Escala Unidimensional del Burnout Académico proporciona resultados que puntúan hacia el polo positivo de la curva normal, es decir que las puntuaciones se acercan a niveles altos de Burnout.

Aunque la mayoría de estudiantes contestaron opción 1 y 2 de la escala liker, existen estudiantes en donde la opción 3 de casi siempre y 4 de siempre hacen parte de sus respuestas. Adicional a los estadísticos descriptivos que se analizaron ítem por ítem en el instrumento, se hizo necesario estandarizar el promedio académico de los 102 estudiantes a los que se les aplicó la Escala para saber la media del promedio académico y poder realizar la curva normal de los estudiantes y determinar que promedio se encuentra en los extremos positivo y negativo de la curva normal. El análisis del promedio académico de los estudiantes se representa en la Tabla 20. Para construir los rangos del promedio académico de la población se realizó la estadística por escala en donde se evidencia la media de la muestra seleccionada y la desviación utilizada para determinar la estructura de la curva normal para esta investigación. (Ver Anexo 23)

Los análisis de las variables de la prueba proporcionaron las medidas de tendencia central necesarias para determinar el comportamiento de la muestra de estudiantes foco de esta investigación. En la Universidad Católica de Colombia donde se realizó la aplicación del instrumento, la cuantificación de las notas académicas se

realizan entre el intervalo 0.0 y 10 puntos, siendo 0.0 la ausencia total en las actividades de formación académica y 10 puntos el máximo de calificación a cada una de estas actividades. El promedio de las calificaciones académicas obtenidas dentro de la formación de la Universidad Católica de Colombia es una de las variables que soporta esta investigación

La media del promedio en la que se encuentran los estudiantes es 7,6 y se obtiene una desviación estándar de 0,61 estableciendo un rango normal entre 7,0 y 8,2 para la calificación académica. Los puntajes que se encuentran por fuera de este intervalo son calificaciones que si puntúan el polo negativo son estudiantes de bajo rendimiento y si puntúan en el polo positivo son estudiantes con alto nivel académico en comparación con la muestra estudiada.

En la Tabla 21 se muestran las frecuencias del promedio académico que los estudiantes tienen. (Ver Anexo 24). En el Gráfico 19 se evidencia el porcentaje de cada uno de los promedios académicos encontrados en la aplicación de la prueba. El 0.980% de los estudiantes tienen 3.9 de promedio académico como calificación mínima y 8.9 de promedio como calificación máxima, sobre 10.0 puntos que es la máxima cuantificación que los docentes de la Universidad pueden calificar al estudiante. Con el 13.73% se la muestran se encuentran los estudiantes con promedio de 7.5, con el 12.75% de los participantes, 7.8 es el segundo promedio alcanzado por los estudiantes y 7.9 es el tercero con un porcentaje de 10.78%.

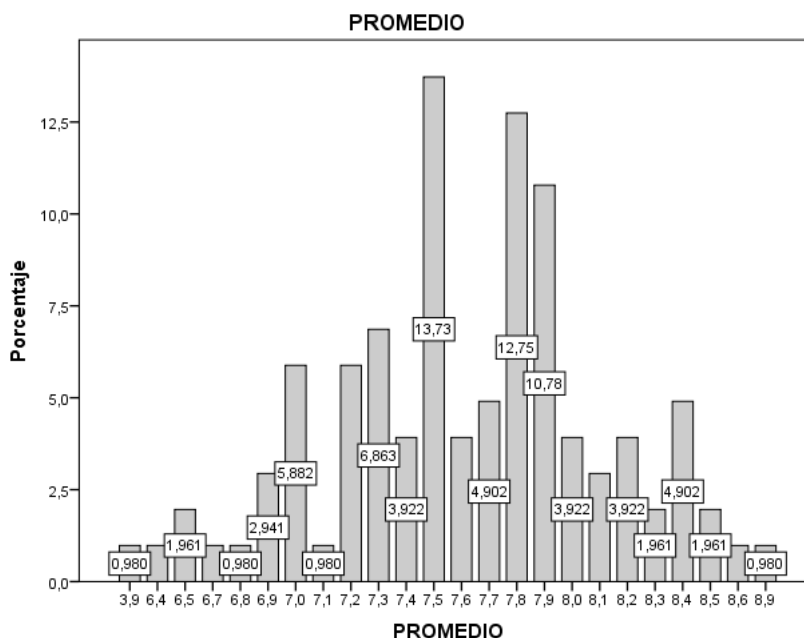


Gráfico 19. Promedio Académico

Con el propósito de realizar un análisis del comportamiento, la distribución de los datos y la representación de cada una de sus puntuaciones frente a su universo se realizaron una prueba de centiles. El percentil dará una indicación del lugar en la que se encuentra el valor puntual de cada total del instrumento aplicado. Éste percentil depende del grupo de medida, en este caso el total de la escala se encuentra en un límite inferior de 15 puntos y un límite superior de 60 puntos. En la Tabla 22 se consolida la Información de las puntuaciones totales de cada instrumento aplicado a los 102 estudiantes que hicieron parte de la muestra de esta investigación y el percentil que corresponde a cada total. Se realiza la caracterización de los niveles según los estadísticos de la media y desviación estándar analizados en la Escala Unidimensional del Burnout Académico.

<b>Estadísticos</b>		
<b>TOTAL ESCALA PERCENTILES</b>		
N	Válidos	102
	Perdidos	0
BAJO	1	16,00
	5	17,15
	7	18,00
MEDIO	10	19,00
	20	20,00
	30	21,00
	40	22,00
	45	23,00
	50	24,00
	64	25,00
	75	26,00
	80	27,00
	85	28,00
ALTO	93	29,00
	95	30,85
	96	31,88
	98	32,00
	100	49,00

**Tabla 22. Percentiles de la EUBA**

Como se explicó en la descripción del instrumento, la Escala Unidimensional del Burnout Académico está compuesta por 15 ítems, diez de los cuales hacen parte del componente comportamental y los cinco restantes hacen parte del componente actitudinal. Las manifestaciones de agotamiento y síntomas de ansiedad y depresión en personas que se encuentran en niveles altos de burnout se manifiestan en la modificación progresiva de sus conductas, según Barraza, A. (2008) se vuelven insensibles, poco comprensivos y en algunos casos agresivos.

En la Tabla 23 se analizan los percentiles para la totalidad de la puntuación encontrada en los Ítems que hacen parte del componente comportamental de los estudiantes a los que se les aplicó el instrumento. Las puntuaciones mínimas para este

componente se encuentran en 10 puntos y la máxima se encuentra en 40 puntos. Las puntuaciones encontradas en este componente oscilan entre 11 puntos asociado al primer percentil y 33 puntos el cual corresponde al último percentil tomado. Para la distribución de este componente se encontró que la media se encuentra en 17,63 puntos con una desviación de 3.35; es decir la muestra que se encuentra entre 14.27 y 20.98 puntos se encuentran bajo la normalización del componente comportamental de la EUBA. Los estudiantes que se encuentran con puntuaciones superiores a los 20,98 puntos se encuentran con presencia leve de Burnout Académico. Los estudiantes que se encuentran con presencia leve del Burnout Académico se encuentran en los percentiles 85, 92, 95, 97.1, 98.1 y 100 con los resultados de 21, 22, 23, 24, 26, y 33 puntos respectivamente. Se analizan los niveles del Burnout en el componente comportamental según los análisis de estadística de la media y la desviación estándar

En este componente se encuentran las preguntas 1 (Tener que asistir diariamente a clases me cansa), 2 (Mis problemas académicos me deprimen fácilmente), 3 (Durante las clases me siento somnoliento), 4 (Creo que estudiar hace que me sienta agotado), 5 (Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases), 7 (Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado), 9 (Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al docente), 11 (Siento que estudiar me está desgastando físicamente), 14 (Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio) y 15 (Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente) respectivamente.

<b>Estadísticos</b>		
<b>PERCENTILES</b>		
<b>COMPORTAMENTALES</b>		
N	Válidos	102
	Perdidos	0
Media		17,63
Mediana		18,00
Desv. típ.		3,356
BAJO	1	11,00
	5	12,15
	7	13,00
	10	14,00
MEDIO	20	15,00
	30	16,00
	45	17,00
	50	18,00
	75	19,00
	80	20,00
ALTO	85	21,00
	92	22,00
	95	23,00
	97,1	24,03
	98,1	26,30
	100	33,00

Tabla 23. Medidas de Tendencia Central y Percentiles del componente comportamental de la EUBA

El componente actitudinal de la Escala Unidimensional del Burnout Académico se encuentra conformado por cinco ítems, los indicadores actitudinales de la escala ofrecen la visión transversal o de profundidad del Burnout, reflejan actitudes formadas a largo plazo y no son productos de una situación momentánea, su aparición se asocia con presencia de alto nivel de burnout.

En la Tabla 24 se analizan los percentiles encontrados para la totalidad de puntuación de los Ítems que hacen parte del componente actitudinal de los estudiantes a los que se les aplicó el instrumento. Las puntuaciones mínimas para este componente se encuentran en 5 puntos y la máxima se encuentra en 20 puntos. Las puntuaciones encontradas en este componente oscilan entre 5 puntos asociado al primer percentil y 9 puntos el cual corresponde al último percentil tomado. Para la normalización de este componente se encontró que la media se encuentra en 6.09 puntos con una desviación de 1.51; es decir la muestra que se encuentra entre 4.58 y 7.6 puntos se encuentran bajo la normalización del componente actitudinal de la EUBA. Los estudiantes que se encuentran con puntuaciones superiores a los 7,6 puntos se encuentran con presencia de Burnout Académico. Los estudiantes que están con presencia del Burnout Académico se encuentran en los percentiles 90, 96 y 100 con los resultados de 8, 9, y 16 puntos respectivamente. Se analizan los niveles del Burnout en el componente actitudinal según los análisis de estadística de la media y la desviación estándar. En este componente se encuentran las preguntas 6 (Me desilusionan mis estudios), 8 (No me interesa asistir a clases), 10 (Asistir a clases se me hace aburrido), 12 (Cada vez me siento más frustrado para ir a la universidad) y 13 (No creo terminar con éxito mis estudios).

<b>Estadísticos</b>		
<b>PERCENTILES</b>		
<b>ACTITUDINALES</b>		
N	Válidos	102
	Perdidos	0
Media		6,09
Mediana		6,00
Desv. típ.		1,516
MEDIO	40	5,00
	60	6,00
	80	7,00
ALTO	90	8,00
	96	9,00
	100	16,00



Tabla 24. Medidas de Tendencia Central y Percentiles del componente actitudinal de la EUBA

En resumen se encontró que existen estudiantes que se encuentran en niveles altos de burnout, en el componente comportamental en los percentiles de nivel alto se encuentran agrupadas 19 personas y en el componente actitudinal se encuentran 14 personas, 33 estudiantes de los 102 que participaron se encuentran con presencia de burnout académico. Los estudiantes que puntúan altos niveles en el componente comportamental reaccionan a las situaciones de estrés con conductas momentáneas, sólo se reflejan en el momento en donde las situaciones estresantes se presenten y no tienen mayor consistencia ni continuidad en el tiempo, a estos estudiantes se considera que tienen un nivel leve de burnout, a diferencia de los estudiantes que puntúan altos niveles en el componente actitudinal ya que al ser componente transversal tiene consistencia en el tiempo y se compone en actitudes a largo plazo y no son productos de una situación momentánea. Los 14 estudiantes que puntuaron alto en este componente son personas que tienen alto nivel de Burnout Académico.

Las relaciones que se hicieron de las variables investigadas proporcionaron resultados sólidos para poder responder la pregunta de investigación. En la Tabla 25 se presenta la correlación que existe entre el total de la puntuación del instrumento y el promedio académico que tiene los estudiantes a los que se les aplicó la prueba.

<b>TOTAL ESCALA – TOTAL PROMEDIO</b>				
<b>Correlaciones</b>				
			<b>TOTAL ESCALA</b>	<b>TOTAL PROMEDIO</b>
			<b>O</b>	
Rho de Spearman	TOTAL ESCALA	Coeficiente de correlación	1,000	-,089
		Sig. (bilateral)	.	,376
		N	102	102
	TOTAL PROMEDIO	Coeficiente de correlación	-,089	1,000
		Sig. (bilateral)	,376	.
		N	102	102

Tabla 25. Correlación Escala - Promedio

Se encuentra en la Tabla No 25 que hay una correlación negativa entre el Total del promedio con el Total de la Escala de Burnout. El índice corresponde a -0,89 lo que indica que existe una relación inversa entre los valores de las variables. Se encuentra que esta correlación no tiene grado de significancia ya que su valor es de 0,376. Esto no afecta la naturaleza de la correlación.

Adicional se realiza la correlación entre el total de los componentes de la Escala Unidimensional del Burnout Académica. Los resultados de la relación entre el total de los componentes comportamentales y el total de los componentes actitudinales con relación al promedio académico se reflejan en la Tabla 26 y en la Tabla 27.

<b>TOTAL COMP. COMPOTAMENTAL – TOTAL PROMEDO</b>			
<b>Correlaciones</b>			
		<b>TOTAL COMP.</b>	<b>TOTAL</b>
		<b>COMPORTAMENTALES</b>	<b>PROMEDIO</b>
	Coeficiente de correlación	1,000	-,115
TOTAL COMP. COMPORTAMENTALES	Sig. (bilateral)	.	,248
Rho de Spearman	N	102	102
	Coeficiente de correlación	-,115	1,000
TOTAL PROMEDIO	Sig. (bilateral)	,248	.
	N	102	102

Tabla 26. Correlación entre el componente Comportamental – Promedio

Se encuentra en la Tabla No 26 que hay una correlación negativa entre el Total del promedio con el Total del Componente Comportamental de la Escala de Burnout. El índice corresponde a -0,115 lo que indica que existe una relación inversa entre los valores de las variables, el indicador comportamental hace referencia a la reacción que tiene el estudiante frente a situaciones estresantes, son estudiantes que se vuelven insensibles, poco comprensivos y en algunos casos agresivos, son momentáneos, no son

duraderos en el tiempo. La correlación negativa no significativa indica que en situaciones estresantes específicas el rendimiento académico se ve afectado por conductas instantáneas. Se encuentra que esta correlación no tiene grado de significancia alto ya que su valor es de 0,248. Esto no afecta la naturaleza de la correlación.

**TOTAL COMP. ACTITUDINAL – TOTAL PROMEDIO**

			<b>Correlaciones</b>	
			TOTAL COMP. ACTITUDIN ALES	TOTAL PROMEDI O
Rho de Spearman	TOTAL COMP.	Coefficiente de correlación	1,000	-,048
	ACTITUDINAL	Sig. (bilateral)	.	,630
	ES	N	102	102
	TOTAL	Coefficiente de correlación	-,048	1,000
	PROMEDIO	Sig. (bilateral)	,630	.
		N	102	102

Tabla 27 Correlación entre el Componente Actitudinal y el Promedio

Para el componente actitudinal de la Escala Unidimensional del Burnout Académico en la Tabla No 27 se encuentra que hay una correlación negativa entre el Total del promedio con el Total del Componente Actitudinal de la Escala de Burnout Académico. El índice corresponde a -0,048 lo que indica que existe una relación inversa entre los valores de las variables. Se encuentra que esta correlación no tiene grado de significancia alto ya que su valor es de 0,630. Esto no afecta la naturaleza de la correlación. El componente actitudinal es constante en el tiempo y transversal en la persona, determina niveles altos de estrés y en consecuencia a ello emite conductas de evitación y escape a las situaciones estresantes. La correlación negativa no significativa explica que en situaciones estresantes el estudiante emite conductas de evitación y escape generando consecuencias negativas en el promedio académico.

Adicional a la correlación que se analizó con la totalidad de la prueba en los indicadores comportamental y actitudinal y el promedio académico, se realiza el análisis correlacional específico entre los estudiantes que se encuentran en el extremo positivo

de la estandarización de la prueba; específicamente para el indicador comportamental son los estudiantes que se encuentran con puntuaciones superiores a 21 puntos inclusive en la Escala Unidimensional del Burnout Académico y para el indicador actitudinal son los estudiantes que se encuentran con puntuaciones superiores a 8 inclusive. A estos estudiantes se les denomina población susceptible a la presencia de Burnout académico. 33 estudiantes de los 102 a los que se les aplicó el instrumento se encuentran en esta categoría divididos en 19 personas en el indicador comportamental y 14 personas en el indicador actitudinal.

Al correlacionar las puntuaciones de estos estudiantes susceptibles a la aparición del Burnout con el promedio académico que tienen, se encontró correlación negativa no significativa entre el indicador actitudinal y el promedio académico y correlación positiva no significativa entre el indicador comportamental y el promedio académico respectivamente, la correlación negativa entre el indicador actitudinal y el promedio refleja niveles altos de estrés que inciden en el bajo rendimiento de los estudiantes, factor académico que compone la consecuencia nominada deserción; la correlación positiva entre el indicador comportamental y el promedio académico se analiza como el proceso de adaptación a la condición de estrés situacional que los estudiantes tienen cuando se encuentran inmersos en el ambiente académico, las respuestas a las situaciones estresantes son instantáneas y no inciden directamente en la deserción.

**POBLACION SUSCEPTIBLE EUBA – PROMEDIO ACADEMICO**

**Correlaciones**

			POBLACION SUSCEPTIB LE EUBA	PROMEDIO
Rho de Spearman	POBLACION SUSCEPTIBLE EUBA	Coeficiente de correlación	1,000	-,214
		Sig. (bilateral)	.	,554
		N	10	10
	PROMEDIO	Coeficiente de correlación	-,214	1,000
		Sig. (bilateral)	,554	.
		N	10	10

**Tabla 28. Correlación población susceptible - promedio**

En la Tabla 28 se encuentra que hay una correlación negativa entre la población susceptible de la totalidad de la Escala Unidimensional del Burnout Académico y el promedio académico. El índice corresponde a -0,214 lo que indica que existe una relación inversa entre los valores de las variables. Se encuentra que esta correlación no tiene grado de significancia alto ya que su valor es de 0,554. Esto no afecta la naturaleza de la correlación.

**POBLACION SUSCEPTIBLE COMP. COMPORTAMENTAL – PROMEDIO  
ACADEMICO**

**Correlaciones**

			COMPONENTE COMPORTAMENTAL	PROMEDIO
Rho de Spearman	COMPONENTE COMPORTAMENTAL	Coeficiente de correlación	1,000	,109
		Sig. (bilateral)	.	,658
		N	19	19
	PROMEDIO	Coeficiente de correlación	,109	1,000
		Sig. (bilateral)	,658	.
		N	19	19

Tabla 29 Correlación población susceptible componente comportamental - promedio

En la Tabla 29 se encuentra que hay una correlación baja positiva entre la población susceptible del componente comportamental de la Escala Unidimensional del Burnout Académico y el promedio académico. El índice corresponde a 0,109 lo que indica que existe una relación directa entre los valores de las variables y se analiza como el proceso de adaptación a la condición del estrés situacional que los estudiantes tienen cuando se encuentran inmersos en el ambiente académico. Se encuentra que esta correlación no tiene grado de significancia alto ya que su valor es de 0,658. Esto no afecta la naturaleza de la correlación.

**POBLACION SUSCEPTIBLE COMP. ACTITUDINAL – PROMEDIO ACADEMICO**

**Correlaciones**

		COMPONENTE ACTITUDINAL	PROMEDIO
Rho de Spearman	COMPONENTE ACTITUDINAL	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	-
		N	14
	PROMEDIO	Coeficiente de correlación	-,052
		Sig. (bilateral)	,861
		N	14
		-,052	1,000
		,861	-
		14	14

Tabla 30. Correlación población susceptible componente Actitudinal - Promedio

En la Tabla 30 se encuentra que hay una correlación negativa entre la población susceptible del Componente Actitudinal de la Escala Unidimensional del Burnout Académico y el promedio académico. El índice corresponde a -0,052 lo que indica que existe una relación inversa entre los valores de las variables. Se encuentra que esta correlación no tiene grado de significancia alto ya que su valor es de 0,861. Esto no afecta la naturaleza de la correlación.

## Discusión y Conclusiones

Las variables que se investigaron en este trabajo son el Burnout Académico analizado mediante la aplicación del instrumento psicológico nominado Escala Unidimensional del Burnout y la Deserción analizada desde uno de los factores académicos que la componen, el promedio académico que tienen los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, Institución de Educación Superior en la que se aplicó el instrumento. En esta investigación se encontró que el Burnout influye en el promedio académico de los estudiantes, específicamente en el indicador actitudinal que compone la Escala Unidimensional del Burnout Académico. El análisis de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento se validó por medio del programa estadístico SPSS, dando resultado de fiabilidad del 0.825 en Alfa de Cronbach para la adaptación de la Escala Unidimensional del Burnout Académico. La escala inicial se creó en España en 2008 por Alfredo Barraza, el análisis de fiabilidad de esta prueba está en 0.87. Para la adaptación de la prueba al contexto de la investigación se realizó validación de la escala por parte de jueces.

102 participantes hicieron parte de esta investigación, la muestra se obtuvo directamente en el campus universitario de la Universidad Católica de Colombia Institución de Educación Superior de carácter privado que se encuentra ubicada en la localidad de Chapinero de la ciudad de Bogotá. La característica general que debían tener los estudiantes era estar activos dentro de la Institución y conocer su promedio académico actual. A cada estudiante se le entregó para el diligenciamiento tres hojas compuestas por la ficha socio-demográfica (Ver Anexo 1), la Escala Unidimensional del Burnout Académico (Ver Anexo 2) y el consentimiento informado para participantes en investigación (Ver Anexo 3).

Luego de construir la base de datos con los resultados encontrados en la calificación de la escala se procede a realizar el análisis estadístico de los resultados encontrados por medio del programa estadístico SPSS. Los análisis estadísticos se realizaron para determinar la estructura de la curva normal de la población a la que se le aplicó el instrumento y encontrar la media estadística de la calificación y los puntajes que se encuentran en el extremo inferior y superior de la curva normal. Los puntajes que se encuentran en el extremo superior de la curva normal se denomina población

susceptible a la aparición del Burnout y es la muestra que se correlaciona con el promedio académico para determinar si hay influencia positiva o negativa entre las variables estudiadas. Las puntuaciones del instrumento aplicado se encuentran entre 15 puntos y 60 puntos. La media de la escala se encuentra en 23.63 y cada desviación estándar está en 4.41, con estos datos se encontró que la muestra normal de los estudiantes a los que se le aplicó el instrumento se encuentra entre 19,219 y 28,041 puntos en la calificación de la Escala Unidimensional del Burnout Académico.

El instrumento se compone de 15 ítems para ser respondidos según la frecuencia en que se presenten, la escala con la que se califica es de tipo Likert en donde 1 es la mínima frecuencia con la que sienten cada ítem y 4 es la máxima frecuencia de cada ítem. El instrumento se compone de dos indicadores, el indicador comportamental que da respuestas inmediatas a situaciones estresantes específicas y no tiene prolongación en el tiempo y el indicador actitudinal que se mantiene en el tiempo y es transversal para la persona, éste indicador hace que la persona emita conductas de evitación y escape a situaciones estresantes, los resultados en esta investigación demostraron que existe correlación negativa no significativa entre el burnout y el promedio académico, es decir que niveles altos de burnout influyen en el promedio académico de los estudiantes. El promedio académico que los estudiantes tienen en la Institución de Educación Superior mantiene importancia en el análisis de la relación de éste con los resultados que se encontraron en la calificación del instrumento psicológico. Para estandarizar las puntuaciones obtenidas en la calificación del instrumento psicológico aplicado, se utilizaron los valores totales de la puntuación de la escala y por medio del programa estadístico SPSS se convirtieron en percentiles. Puntuación general para la interpretación del instrumento. El percentil da una indicación del lugar en la que se encuentra el valor puntual de la calificación total del instrumento aplicado, éste percentil depende del grupo de medida, en este caso el total de la escala se encuentra en un límite inferior de 15 puntos y un límite superior de 60 puntos.

En los resultados obtenidos en esta investigación se encontró que existen estudiantes en niveles altos de burnout. La Escala Unidimensional se encuentra compuesta por indicadores comportamentales y actitudinales; los análisis realizados en la calificación de la prueba demuestran que en el indicador comportamental se encuentran agrupadas 19 personas con niveles altos de burnout y en el indicador



actitudinal se encuentran 14 personas con niveles altos de burnout, 33 estudiantes de los 102 que participaron se encuentran con presencia de burnout académico. Los estudiantes que puntúan altos niveles en el componente comportamental reaccionan a las situaciones de estrés con conductas momentáneas, sólo se reflejan en el momento en donde la situación estresante se presenta y no tienen mayor consistencia ni continuidad en el tiempo, estos estudiantes se consideran con nivel leve de burnout, a diferencia de los estudiantes que puntúa altos niveles en el componente actitudinal ya que al ser componente transversal tiene consistencia en el tiempo y se compone en actitudes a largo plazo y no son productos de una situación momentánea. Los 14 estudiantes que se encuentran en este nivel son estudiantes que se encuentran con alta presencia de Burnout Académico.

En el análisis estadístico realizado se encontró que hay correlación negativa no significativa entre el promedio académico y los niveles de Burnout que tienen los estudiantes, existe una relación inversa entre los valores de las variables aunque la correlación no fue significativa. La relación entre la escala y el promedio académico dio correlación negativa no significativa con un valor de  $-0.89$  lo que indica que el burnout influye en el promedio académico. Se relacionaron los dos componentes de la Escala Unidimensional del Burnout Académico por separado para determinar la correlación que existe entre cada uno de ellos con el promedio. Al relacionar la puntuación total del indicador comportamental de la escala con el promedio académico la correlación fue negativa no significativa con un puntaje de  $-0.11$ , la relación del indicador actitudinal con el promedio dio como resultado correlación negativa no significativa con un puntaje de  $-0.04$ . El análisis individual de los componentes de la escala da como resultado influencia negativa del Burnout en el promedio académico de la totalidad de los estudiantes.

Al focalizar la correlación sólo en los estudiantes que se encuentran en el extremo superior de la curva normal, es decir los estudiantes que puntúan 21 puntos inclusive en los ítems que se encuentran en el indicador comportamental de la escala y los estudiantes que puntúan superior a 8 puntos inclusive en el indicador del componente actitudinal, con el promedio académico se encontró que la correlación entre los estudiantes susceptibles al burnout en el indicador actitudinal es negativa no significativa con  $-0.05$ , lo que se interpreta como influencia negativa del burnout en la

variable rendimiento académico y correlación baja positiva con 0.10 entre el indicador comportamental y el promedio académico interpretado como la adaptación que el estudiante tiene a las situaciones estresantes y las reacciones instantáneas frente a estas situaciones.

En el estudio realizado por Caldera & Pulido, (2007) sobre los niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos demostró igual que este trabajo de investigación que existe una tendencia, aunque no significativa a encontrar rendimiento académico medio y alto en los alumnos con bajos niveles del estrés, concluye que esta información sugiere que altos niveles de estrés son obstáculos para el rendimiento académico. La relación entre el nivel de estrés percibido en los estudiantes resulto significativo con el bajo rendimiento académico, así lo demostró la investigación realizada por Romero, (2009) en donde existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes en función de su carrera de formación y la percepción de varios estresores inmersos en la Institución Educativa. A diferencia de este trabajo investigativo las correlaciones no fueron significativas pero la relación fue negativa.

Esta investigación al demostrar que los niveles altos de estrés académico influyen negativamente en el rendimiento académico se coincide con Barraza, (2008) y Palacio, Caballero, González, Gravini& Contreras, (2012) quienes en estudios nominados “el estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras” y “Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios” respectivamente, demostraron que hay significancia en la influencia del estrés sobre el rendimiento académico. Al encontrar en los análisis estadísticos correlación negativa entre el componente actitudinal se coincide con Barraza, (2006) que en contextos escolares el alumno se encuentra en demandas institucionales que para él son consideradas estresantes, estos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en diferentes síntomas comportamentales, la relación positiva que se encontró con respecto al promedio académico se analiza como el proceso de adaptación a la condición del estrés situacional que los estudiantes tienen cuando se encuentran inmersos en el ambiente académico.

Los resultados de este estudio permitieron establecer que los estudiantes universitarios a los que se les aplicó el instrumento psicológico presentan un

rendimiento académico bueno, muchos de ellos se encuentran en la curva normal entre 7.0 y 8.2 en promedio académico y sólo el 0.980% se encuentran en calificaciones muy diferentes a los de la totalidad de los estudiantes, es decir en promedio académico 3.9 y 8.9 como niveles extremos de la curva. De la totalidad de estudiantes se buscó relación de aquellos que se encuentran susceptibles a la presencia del burnout y su influencia en el rendimiento académico, encontrando 33 estudiantes que se encuentran susceptibles al Burnout académico.

Al encontrar influencia negativa en la relación de la totalidad de los estudiantes que son susceptibles a la presencia de burnout, se concluye que un estudiante con altos niveles de estrés puede disminuir su rendimiento académico y como consecuencia puede llegar a la deserción estudiantil. Para Sánchez & Márquez, (2012) en su estudio sobre el aumento de la deserción en Colombia durante la primera década del siglo XX se da porque una gran parte de los estudiantes nuevos poco saben sobre sus carreras y tienen aspiraciones y expectativas erradas, lo que se traduce en cambios de carrera y retiros frecuentes. Para la Red Regional de Investigación y Calidad de la Educación la cual viene trabajando desde el año 2006 y actualmente está conformada por 17 Instituciones de Educación Superior del Valle del Cauca, la diferencia entre las instituciones universitarias y no universitarias proporciona gran relevancia en las estadísticas de deserción, México con el 97% de estudiantes ingresados a la educación superior universitaria encabeza la lista de los países latinoamericanos seguido de Bolivia con un 93%, Chile y Costa Rica con un 83%, en quinto lugar se encuentra Colombia con un 82% de estudiantes que ingresan a la educación superior y jerárquicamente se encuentra países como Uruguay con el 79%, Argentina con el 75%, Venezuela con el 67%, Paraguay con el 64% y en el décimo lugar esta Perú con solo el 54% de la inserción estudiantil a la educación superior universitaria. (Redes Valle, 2008).

Desde el efecto que tiene el estrés biológicamente en la persona como en las relaciones interpersonales con sus pares, los resultados encontrados en esta investigación especialmente con el indicador comportamental de los estudiantes susceptibles al Burnout evidencia la adaptación de los estudiantes a la situación estresante, proporcionando relación en lo que dice Sánchez, (2003) sobre la teoría de Millón; en la interacción con el medio, la persona evidencia un esfuerzo por adaptarse o adaptar el medio a ella, la teoría de Millón determina la manera como la persona

interactúa con el medio y como consecuencia a esta interacción llegan a emerger las polaridades que se evidencian en los comportamientos efectuados por la persona. En ambientes estresantes la persona se adapta al medio o realiza comportamientos para adaptar el medio a ella. El indicador comportamental dice que las personas que tienen altos niveles de estrés en este componente emiten conductas específicamente en las situaciones estresantes en las que se encuentran inmersos, reaccionan de manera agresiva, desinterés, se vuelven insensibles, y poco comprensivos (Barraza, 2008).

Las conductas de los estudiantes que tienen niveles altos de estrés en el indicador actitudinal emiten conductas de evitación y escape frente a la situación estresante en la que se encuentran inmersos para comprender la manera como las personas se enfrenan a situaciones estresantes se toma el concepto psicosocial de Lazarus y Folkman de la interacción activa de la persona con el ambiente y el efecto del estrés sobre ella. Para Lazarus & Folkman (1984) citado en González, Landero, (2008) el estrés es entendido no como un agente externo, del cual la persona es víctima, sino que es una relación particular entre la persona y el entorno proporcionando valoraciones en relación a su propio bienestar. Los 33 estudiantes susceptibles al burnout que se encontraron en esta investigación reaccionan de manera diferente a las situaciones académicas estresantes, los que puntúan alto en el componente actitudinal elijen alejarse de la situación, mientras que los que puntúan alto en el componente comportamental reaccionan inmediatamente frente a la situación ya sea para adaptarse a ella o adaptar la situación a él.

Existen estilos de afrontamiento que varían dependiendo la persona y el nivel de estrés que este percibiendo. Para Folkman y Lazarus (1985) citados en González, Montoya, Casullo & Bernabéu, (2002), existen dos categorías generales de respuestas de afrontamiento, la primera hace referencia a las estrategias utilizadas por las personas para afrontar y resolver las situaciones provocadoras del estrés, es decir las estrategias centradas en el problema, la segunda hace referencia a las estrategias destinadas a controlar las respuestas emocionales provocadas por la situación estresante, estas estrategias están centradas en la emoción. Luego de comprender que existe relación directa entre la persona y el ambiente y que ante situaciones estresantes existen dos categorías de afrontamiento, se concluye que los estudiantes que correlacionaron

negativamente en el indicador actitudinal de la Escala Unidimensional del Burnout Académico, se relacionan con el estilo de afrontamiento enfocado en la emoción, ya que es un indicador transversal de continuidad en el tiempo y refleja sentimientos de desinterés, además emite conductas evitativas a situaciones estresantes ya que mantiene estrategias destinadas a controlar las respuestas emocionales provocadas por la situación estresante, estas estrategias están centradas en la emoción. Los estudiantes que puntúan alto en el nivel comportamental son estudiantes que afrontan la situación estresante, según el estilo que propone la teoría transaccional de Folkman y Lazarus (1985) citados en Gonzalez, Montoya, Casullo & Bernabéu (2002), las estrategias utilizadas por las personas para afrontar y resolver las situaciones provocadoras del estrés, son estrategias centradas en el problema.

Estas dos estrategias fueron llamadas afrontamiento directo, aplicada a la fuente ambiental del estrés y el afrontamiento indirecto en el que la persona intenta reducir el nivel de estrés cuando es incapaz de controlar el ambiente. Con base a la explicación de las estrategias utilizadas para afrontar la situación estresante se identifican ocho modos de afrontamiento. La confrontación, acciones directas y en un nivel bajo de agresión para cambiar la situación; el distanciamiento, los esfuerzos utilizados para alejarse de la situación estresante; el autocontrol, esfuerzos para regular los sentimientos y las acciones de las personas; la búsqueda de apoyo social, acciones para buscar consejo, información o simpatía y comprensión: aceptación de responsabilidad, reconocimiento de la responsabilidad en el problema; huida-evitación, acciones conductuales para salir de la situación; planificación, esfuerzos para alterar la situación que implica aproximación analítica a esta; reevaluación positiva y esfuerzos para crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal. (Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S, Piñero, I. & Freire, C. 2009).

La expectativa para investigaciones futuras se deja abierta para el estudio de las estrategias de afrontamiento que más inciden en los estudiantes cuando se encuentran inmersos en situaciones estresantes. Los resultados encontrados en esta investigación corroboran la influencia negativa de niveles altos de Burnout en el promedio académico de los estudiantes universitarios, el indicador actitudinal de la escala cobra gran importancia en el ambiente universitario ya que es continuo en el tiempo y puede llegar

a incidir negativamente en las relaciones interpersonales de los estudiantes ya que es de crecimiento personal, tiene consistencia en el tiempo y se compone en actitudes a largo plazo que no son producto de una situación específica. La escala Unidimensional del Burnout Académico se adaptó para la aplicación a estudiantes universitarios, se deja abierta la posibilidad para ser un instrumento que detecte niveles altos de estrés y acompañamiento psicológico a los estudiantes que puntúan niveles altos en el indicador actitudinal de la escala.

La propuesta queda construida para que el instrumento sea aplicado a los estudiantes en formación de las demás carreras profesionales y construir planes de prevención de niveles altos de estrés para no afectar uno de los factores que inciden en la deserción, el rendimiento académico de los estudiantes. Se concluye en consideración con el objetivo general que hay una relación entre el burnout académico y la probabilidad de deserción, haciendo referencia a la influencia que el estrés causa en uno de sus factores académicos, el rendimiento estudiantil. La correlación negativa que dio al analizar los indicadores comportamentales y actitudinales en referencia al rendimiento académico proporcionan datos sobre la influencia negativa del burnout con el rendimiento del estudiante.

Se sugiere que en vista de los resultados obtenidos se desarrolle una investigación en la misma institución pero que se enfoque a los demás factores que inciden en la deserción académica, para determinar cuáles son las variables que están involucradas en la decisión de desertar de la formación de Educación Superior por parte del estudiante.

## Referencias

Aguirre, J. & Marsollier, R. (2012). Organización, expectativas y salud mental. Un análisis psicosocial en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 09. Julio-Diciembre 2012. ISSN: 2007-2619.

American Psychiatric Association (2012). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Versión Española de la IV edición de la obra original de lengua inglesa. 1995. Masson S.A. ISBN 0-89042-062-9 Edición original. ISBN 84-458-0297-6 Versión española. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>. 22:00 h, 15-10-2012, pp. 434-456.

Apaza, E. & Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Revista Apuntes Universitarios*. Vol. 2, No. 1, pp. 77-87. ISSN: 2225-7136.

Arce, R., Fariña, F., Novo, M. & Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Aula Abierta* 2012. Vol. 40, No. 2, pp. 3-10. Universidad de Santiago de Compostela. España. ISSN: 0210-2773.

Asociación Colombiana de Universidades. (ASCUN, 2012). “Disminución de la deserción estudiantil en educación superior del plan de desarrollo sectorial 2006-2010. Recuperado de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia\\_plan\\_sectorial.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_sectorial.pdf). Plan sectorial 2006-2010. *Revolución Educativa*.

Asociación Colombiana de Universidades. (ASCUN, 2012). Uno de cada dos estudiantes que ingresa a la Educación Superior no culmina sus estudios. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/noticias/308-politecnico-colombiano-jaime-isaza-cadavid?highlight=WyJkZXNlcmNpXHUwMGYzbiJd>. 20:00 h, 20-11-2012. Barraza, A.

(2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electronica de Psicología Iztacala*, Vol. 9, No. 3, pp. 110- 129. Durango. Mexico. Diciembre 2006. ISSN: 1870-8420.

Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*. Vol.8, No. 2, pp. 1-30. Instituto de la familia Guatemala. Julio 2007. ISS: 1818-1023.

Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 26, No. 2, pp. 270-289. Durango. México. ISSN: 1794-4724

Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Freire, C (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. Vol. 1, No. 1, pp. 51-64. Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud. España. Enero 2010. ISSN 2171-2069.

Caballero, C.C., Hederich, C. & Palacio, J.E (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 42, No. 1, pp. 131-146. Diciembre 2009. ISSN: 0120-0534.

Caballero, C.C., Abelló, R. & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 25, No. 2, pp. 98-111. Bogotá-Colombia. ISSN: 1794-4724.

Caldera, J.F. & Pulido, B.E (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*. No. 7, pp. 77-82. Centro Universitario de Ciencias de la salud UdeG, Centro de estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Guadalajara, México. Octubre-Diciembre 2007. ISSN 1665-3572.



Cardenal, V., Sánchez, M.P. & Ortiz, M. (2007). Los trastornos de personalidad según el modelo de Millon: una propuesta integradora. *Clínica y Salud*. Vol. 18, No.3, pp. 305-324. Colegio Oficial de psicólogos de Madrid. España. ISSN: 1130-5274.

Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes. (CEDE). Recuperado de <http://economia.uniandes.edu.co/>. 18:00 h, 24-11-2012.

Del Angel, E.M., Santes M. C., Aldrete, M.G., Lavoignet, B.J. & Melendez, S. (2009). Análisis sobre Burnout y Autoestima en Académicos de una Universidad Pública. Vol. 17, No. 10, pp. 435- 439. Noviembre-Diciembre 2009. ISSN: 1405-0048.

Del Toro, A.Y., Gorguet, C.M., Pérez, Y. & Ramos, D.A (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN (online)* Vol. 15, No. 1, pp. 17-22. Santiago de Cuba. Ene 2011. ISSN 1029-3019.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Estud. Pedagóg.* Vol. 34, No. 2, pp. 65-86. 2008. ISSN: 0718-0705

Dresch, V. (2006). Relaciones entre personalidad y salud física-psicológica: diferencias según sexo-género, situación laboral y cultura-nación. Universidad Complutense de Madrid. España. Servicio de publicaciones. 2006. ISSN: 978-84-669-2985-1

Duval, F., Gonzalez, F. & Rabia, H (2010). Neurobiología del estrés. Revista Chilena de Neuropsiquiatría. Vol. 48, No. 4, pp. 307-318. Chile. Octubre-Diciembre 2010. ISS versión impresa 0034-7388. ISS versión en línea 0717-9227.

Escamilla, M., Rodríguez, I. & González, M.G (2009). El estrés Como Amenaza y Como Reto: Un análisis de su relación. Ciencia & Trabajo. Año 11, No. 32, pp. 96-101. Abril – Junio 2009. ISSN edición impresa 0718-0306. ISSN edición web 0718-2449.

González, M.T. & Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. Revista Panamericana de Salud Pública. Vol. 23, No. 1, pp. 7-18. Washington. January 2008. ISSN edición impresa 1020-4989.

González, L. & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la “repitencia” y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. Revista Calidad en la Educación Consejo Superior de Educación Diciembre del 2002. Vol. 2, pp. 76-90. ISSN: 0717-4004.

Gonzalez, R., Montoya, I., Casullo, M.M. & Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. Psicothema. Vol. 14, No. 2, pp. 363-368. Universidad de Valencia. España. 2002, ISSN: 0214-9915.

Gracia, E. (1997). Grupos de Autoayuda y enfermedades que amenazan la vida de la persona; cáncer y sida. Revista de Psicología de la Salud. Vol.9, No. 2, pp. 49-68. Valencia. España. ISSN: 0214-4859.

Guerrero, E. & Rubio, J. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de Burnout en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. Revista de Educación. Vol. 347, pp. 229-254. Septiembre-Diciembre 2008. ISSN: 0034-592X-

Guzmán, S.P. (2009). Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia de la Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Trabajo de grado de Maestría. Bogotá. Colombia. pp. 1-216.

Herrero, J. (2007). Psicodinámica en Millon: Del modelo Biopsicosocial al modelo Ecológico. SUMMA Psicológica UST, Vol. 4, No. 2, pp. 99-105. Universidad de Salamanca, España. 2007. ISSN: 0718-0446.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO (2012). EDITORIAL, Boletín 106. Recuperado de <http://iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletin106/boletinNro106.htm>. 22:00 h, 22-11-2012.

Krantz, D.S., Kop, W.J., Santiago, H.T. & Gottdiener, J.S. (1996). Mental stress as a trigger of myocardial ischemia and infarction. *Cardiology clinics*, Vol. 14, No. 2, pp. 271-287. Department of Medical and Clinical Psychology, Uniformed Services University of the Health Sciences, Bethesda, Maryland, USA. Mayo 1996. ISSN 0733-8651.

Marketon, J.L. & Glaser, R (2007). Stress hormones and immune function. *Cellular Immunology*. Institute for Behavioral Medicine Research, The Ohio State University Medical Center, Columbus, OH 43210, USA. Febrero 2008. Vol. 252, No.1, Issues 1-2, pp.16-26. PMID: 18279846.

La deserción en la Educación Superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? Documentos CEDE. 31 Octubre 2012, pp. 1-34. Universidad de los Andes. ISSN: 1657-7191.

Londoño, N.H., Pérez, M. & Murillo, M.N. (2009). Validación de la Escala de Estilos y Estrategias de Afrontamiento al Estrés en una muestra Colombiana. *Informes Psicológicos*. Vol. 11, No. 13, pp. 13-29. Medellín. Colombia. ISSN: 2145-3535.

Londoño, N.H., Henao, G.C., Puerta, I.C., Posada, S., Arango, D. & Aguirre, D.C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*. Vol. 5, No. 2, pp. 327-349. Bogotá. Colombia. Mayo-Agosto 2006. ISSN: 1657-9276.

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, Vol.11, No. 32, pp. 37-43. Universidad de California. Abril-Junio 2009. ISS: ISSN versión impresa 0718-0306, ISSN versión en línea 0718-2449.

Middeldorp, C.M., Cath, D.C. & Boomsma, D.I (2006). A twin-family study of the Association between employment, burnout and anxious depression. *Journal of Affective Disorders*. Elsevier B.V 2005. Vol. 90, No. 2, pp. 163-170. Amsterdam. November 2005. ISSN 0165-0327

Ministerio de Educación Nacional. El ABC de la deserción. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-44132.html>. 23:00 h, 15.11-2012, pp. 1-12.

Ministerio de Educación Nacional. Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. *Revolución Educativa*. ISBN: 978-958-691-366-9. Bogotá, Colombia. Primera Edición, 2009.

Molina, T., Gutiérrez, A.G., Hernández, L. & Contreras, C. M. (2008). Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de Psicología*, Vol. 24, No. 2, pp. 353-360. Murcia, España. Diciembre 2008. ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web 1695-2294.

Moscoso, M.S. (2009). De la mente a la célula. Impacto del estrés en Psiconeuroinmunoendocrinología. *Liberabit*. Vol. 15, No. 2, pp. 143-152. Lima, Perú. Julio-Diciembre 2009. ISSN: 1729-4827.

Organización Mundial de la Salud. (2012). Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la salud CIE 10. ISBN 978 92 75 31554 X. Edición 2008. Recuperado de [http://cie10.org/Cie10\\_Buscar\\_Consultar\\_En\\_Linea.php?CapsSel=5&GrpSel=V4&CatSel=undefined&SubCatSel=0&txtWords=ESTRES&Tab=PorTxt&txtNum=#PorTxt](http://cie10.org/Cie10_Buscar_Consultar_En_Linea.php?CapsSel=5&GrpSel=V4&CatSel=undefined&SubCatSel=0&txtWords=ESTRES&Tab=PorTxt&txtNum=#PorTxt). 23:00 h, 15-10-2012.

Ovalle, M.J., Cruz, O. & Aldrete, M.G. (2008). Los riesgos psicosociales y el burnout en académicos de la Universidad de ciencias y artes de Chiapas. Segundo Foro De Las Américas En Investigación Sobre Factores Psicosociales. Estrés y salud mental en el trabajo. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. 22 al 25 Octubre 2008. Recuperado en <http://factorespsicosociales.com/segundoforo/simposio/ovalle-cruz-aldrete.pdf>.

Palacio, J.E., Caballero, C.C., Gonzalez, O., Gravini, M. & Contreras, K.P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*. Vol. 11, No. 2, pp. 535-544. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Abril-Junio 2012. ISSN: 1657-9267.

Paredes, O & Sanabria, P (2008). Prevalencia del síndrome de burnout en residentes de especialidades médico quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Revista Med*. Vol. 16, No. 1, pp. 25-33. Universidad Nueva Granada. Bogotá, Colombia. Enero-Junio 2008. ISSN:0121-5256

Piemontesi, S. E. & Heredia, D.E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*. Vol. 25, No. 1, pp: 102-111. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España). 2009. ISSN: edición impresa 0212-9728. ISSN: edición web 1695-2294

Piña, J.A (2009). Los pecados originales en la propuesta transaccional sobre estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman. Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol.14, No. 1, pp. 193-209. México. Enero-Junio 2009. ISSN 0185-1594.

Red regional de investigación en evaluación de la Educación Superior Valle del Cauca. (2008). REDES VALLE. Educación Superior Hoy. ISBN: 978-958-8436-05-0 Primera Edición 2008.

Rionda-Arjona A. & Mares, M.G. (2011). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. Revista Latinoamericana de Medicina conductual. Vol. 2, No. 1, pp. 43-50. Julio-Agosto 2011. ISSN: 2007-0799.

Román, C.A. & Hernández, Y. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 37, No. 2, pp. 1-8. Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), Cuba. ISSN: 1681-5653.

Romero, M. (2009). Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de ciencias de la salud. Universidad de Coruña. Escuela Universitaria de Enfermería, pp. 15. Tesis Doctoral.

Rozanski, A., Blumenthal, J.A. & Kaplan, J (1999). Impact of Psychological Factors on the Pathogenesis of Cardiovascular Disease and Implications for Therapy. Journal of the American Heart Association. Vol. 99, No. 16, pp. 2192-2217. Dallas E.U. Print: ISSN 0009-7322. Online ISSN 1524-4539.

Sistema para la prevención de la deserción de la Educación Superior. (SPADIES). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>. 20:00 h, 27-11-2012.

Sánchez, R.O (2003). Theodore Millon, una teoría de la personalidad y su patología.  
Sánchez, R. O. (2003). Theodore Millon, una teoría de la personalidad y su patología.  
Revista Psico-USF, Vol. 8, No. 2, pp. 163-173. Itatiba July/Dec. 2003. ISSN: 1413-8271

Stephoe, A. & Marmot, M. (2002). The role of psychobiological pathways in socio-economic inequalities in cardiovascular disease risk. *European Heart Journal*. Vol. 23, No.1. pp. 13-25. London. USA. January 2002. ISSN: 0010-1053

Susbielles, J. (2009). La Biología del Estrés. Recuperado el 09 Septiembre de 2012, de <http://estrescronico.blogspot.com/2009/03/la-biologia-del-estres.html>.

Viloria, H. & Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Revista Educere*. Investigación arbitrada. Vol. 006, No. 017, pp. 29-36. Abril-Mayo-Junio 2002. ISSN: 1316-4910.



# FICHA SOCIODEMOGRAFICA DE ESTUDIANTES

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_ carrera \_\_\_\_\_  
 Jornada \_\_\_\_\_ Semestre Actual \_\_\_\_\_ PROMEDIO \_\_\_\_\_

A continuación encontrara varias preguntas para que por favor responda según sea su caso.

### I. Usted con quien vive.

Mamá	
Papá	
Mamá y Papá	
Solo	
Hermanos	
Otro.	

Cual \_\_\_\_\_

### II. Usted vive en estrato social.

1	
2	
3	
4	
5	
6	

### III. Nombre del barrio en el que usted vive

\_\_\_\_\_

### IV. Qué nivel obtuvo en su examen de Saber Pro.

Alto	
Medio	
Bajo	
Muy Bajo	

### V- Usted trabaja actualmente

Si	
No	

### VI. Cuanto Es su salario mensual

Menos de 1 SMLV	
Entre 1 y 2 SMLV	
Entre 3 y 4 SMLV	
Más de 4 SMLV	

### VII. Cuantas asignaturas hasta el momento ha perdido.

1 a 3	
4 a 7	
7 a 10	
Más de 10	

### VIII. Cuánto tiempo ha estado como estudiante en esta Universidad.

Apx 1 año	
Entre 1 y 3 años	
Entre 4 y 7 años	
Más de 7 años	

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION!**





## ESCALA UNIDIMENSIONAL DEL BURNOUT ACADÉMICO BARRAZA, (2011)

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_ Carrera \_\_\_\_\_  
 Jornada \_\_\_\_\_ Semestre Actual \_\_\_\_\_ PROMEDIO \_\_\_\_\_

A continuación encontrará 15 oraciones, por favor contéstelas dependiendo la frecuencia en que las siente.

Nº	ITEM	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1.	Tener que asistir diariamente a clases me cansa.				
2.	Mis problemas académicos me deprimen fácilmente.				
3.	Durante las clases me siento somnoliento.				
4.	Creo que estudiar hace que me sienta agotado.				
5.	Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.				
6.	Me desilusionan mis estudios.				
7.	Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado.				
8.	No me interesa asistir a clases.				
9.	Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al docente.				
10.	Asistir a clases se me hace aburrido				
11.	Siento que estudiar me está desgastando físicamente.				
12.	Cada vez me siento más frustrado para ir a la universidad.				
13.	No creo terminar con éxito mis estudios.				
14.	Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.				
15.	Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.				



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACION

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por **ANDREA CUEVAS**, de la **UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA**. La meta de este estudio es “*Determinar la influencia del Burnout Académico en la probabilidad de deserción en estudiantes universitarios*”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente **DIEZ** minutos de su tiempo. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **ANDREA CUEVAS**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es “*Determinar la influencia del Burnout Académico en la probabilidad de deserción en estudiantes universitarios*”. Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente DIEZ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **ANDREA CUEVAS** al teléfono 321 501 65 66.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a **ANDREA CUEVAS** al teléfono anteriormente mencionado.

-----  
Nombre del Participante

-----  
Firma del Participante

-----  
Fecha

ANEXO 4

TABLA 1. Estadísticas de Fiabilidad

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,825	,833	15

Tabla 1. Estadísticas de Fiabilidad

ANEXO 5

TABLA 2. Estadísticos de la Escala

**Estadísticos de la escala**

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
23,63	19,454	4,411	15

Tabla 2. Estadísticas de la Escala

ANEXO 6

TABLA 3. Estadísticos de los Elementos

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
item1	1,82	,498	101
item2	1,90	,686	101
item3	2,02	,600	101
item4	1,81	,595	101
item5	1,67	,618	101
item6	1,26	,523	101
item7	1,93	,453	101
item8	1,19	,504	101
item9	1,60	,531	101
item10	1,40	,492	101
item11	1,75	,727	101
item12	1,11	,398	101
item13	1,11	,344	101
item14	1,68	,564	101
item15	1,38	,526	101

Tabla 3. Estadísticas de los Elementos

ANEXO 7

TABLA 4. Estadísticos

Estadísticos															
	item1	item2	item3	item4	item5	item6	item7	item8	item9	item10	item11	item12	item13	item14	item15
Válidos	102	102	102	101	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
N Perdidos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	1,82	1,91	2,03	1,81	1,69	1,26	1,94	1,20	1,62	1,40	1,75	1,12	1,11	1,69	1,38
Desv. típ.	,496	,691	,605	,595	,629	,525	,463	,508	,546	,493	,724	,405	,342	,563	,527
Varianza	,246	,477	,365	,354	,396	,276	,214	,258	,298	,243	,523	,164	,117	,316	,278

Tabla 4. Estadísticos

ANEXO 8

TABLA 5. Ítem 1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa

		<b>Item1</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	21,6	21,6	21,6
	2	77	75,5	75,5	97,1
	3	2	2,0	2,0	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 5. Tener que asistir diariamente a clases me cansa

ANEXO 9

TABLA 6. Iem 2. Mis problemas académicos me deprimen fácilmente.

		<b>Item2</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	27	26,5	26,5	26,5
	2	59	57,8	57,8	84,3
	3	14	13,7	13,7	98,0
	4	2	2,0	2,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 6. Mis problemas académicos me deprimen fácilmente.

ANEXO 10

TABLA 7. Ítem 3. Durante las clases me siento somnoliento.

<b>Item3</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	15	14,7	14,7	14,7
	2	71	69,6	69,6	84,3
Válidos	3	14	13,7	13,7	98,0
	4	2	2,0	2,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 7. Durante las clases me siento somnoliento.

ANEXO 11

TABLA 8. Ítem 4. Creo que estudiar hace que me sienta agotado.

<b>Item4</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	28	27,5	27,7	27,7
	2	65	63,7	64,4	92,1
Válidos	3	7	6,9	6,9	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
	Total	102	100,0		

Tabla 8. Creo que estudiar hace que me sienta agotado.

ANEXO 12

TABLA 9. Ítem 5. Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.

**Item5**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	40	39,2	39,2	39,2
	2	55	53,9	53,9	93,1
Válidos	3	6	5,9	5,9	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 9.Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.

ANEXO 13

TABLA 10. Ítem 6. Me desilusionan mis estudios.

**Item6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	0	1	1,0	1,0	1,0
	1	75	73,5	73,5	74,5
Válidos	2	25	24,5	24,5	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 10.Me desilusionan mis estudios.

ANEXO 14

TABLA 11. Ítem 7 Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado.

**Item7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	13,7	13,7	13,7
	2	80	78,4	78,4	92,2
	3	8	7,8	7,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 11. Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado.

ANEXO 15

TABLA 12. Ítem 8 No me interesa asistir a clases.

**Item8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	86	84,3	84,3	84,3
	2	13	12,7	12,7	97,1
	3	2	2,0	2,0	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 12. No me interesa asistir a clases.



ANEXO 16

TABLA 13. Ítem 9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al docente.

**Item9**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	42	41,2	41,2
	2	57	55,9	97,1
	3	3	2,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0

Tabla 13. Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al docente.

ANEXO 17

TABLA 14. Ítem 10 Asistir a clases se me hace aburrido

**Item10**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	61	59,8	59,8
	2	41	40,2	100,0
	Total	102	100,0	100,0

Tabla 14. Asistir a clases se me hace aburrido

ANEXO 18

TABLA 15. Ítem 11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.

		<b>Ítem11</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	39	38,2	38,2	38,2
	2	52	51,0	51,0	89,2
Válidos	3	8	7,8	7,8	97,1
	4	3	2,9	2,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 15.Siento que estudiar me está desgastando físicamente.

ANEXO 19

TABLA 16. Ítem 12 Cada vez me siento más frustrado para ir a la universidad.

		<b>Ítem12</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	92	90,2	90,2	90,2
	2	9	8,8	8,8	99,0
Válidos	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 16. Cada vez me siento más frustrado para ir a la universidad.

ANEXO 20

TABLA 17. Ítem 13 No creo terminar con éxito mis estudios.

		<b>Item13</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	92	90,2	90,2	90,2
	2	9	8,8	8,8	99,0
	3	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 17. No creo terminar con éxito mis estudios.

ANEXO 21

TABLA 18. Ítem 14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.

		<b>Item14</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	37	36,3	36,3	36,3
	2	60	58,8	58,8	95,1
	3	5	4,9	4,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 18.Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.

ANEXO 22

TABLA 19. Ítem 15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.

		<b>Item15</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	65	63,7	63,7	63,7
	2	35	34,3	34,3	98,0
	3	2	2,0	2,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Tabla 19. Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.

ANEXO 23

TABLA 20. Estadísticas del promedio Académico

<b>Estadísticos</b>		
<b>PROMEDIO</b>		
N	Válidos	102
	Perdidos	0
	Media	7,597
	Mediana	7,650
	Desv. típ.	,6105

Tabla 19. Estadísticas del promedio Académico

ANEXO 24

TABLA 21. Frecuencias promedio Académico

PROMEDIO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3,9	1	1,0	1,0	1,0
6,4	1	1,0	1,0	2,0
6,5	2	2,0	2,0	3,9
6,7	1	1,0	1,0	4,9
6,8	1	1,0	1,0	5,9
6,9	3	2,9	2,9	8,8
7,0	6	5,9	5,9	14,7
7,1	1	1,0	1,0	15,7
7,2	6	5,9	5,9	21,6
7,3	7	6,9	6,9	28,4
7,4	4	3,9	3,9	32,4
7,5	14	13,7	13,7	46,1
Válidos 7,6	4	3,9	3,9	50,0
7,7	5	4,9	4,9	54,9
7,8	13	12,7	12,7	67,6
7,9	11	10,8	10,8	78,4
8,0	4	3,9	3,9	82,4
8,1	3	2,9	2,9	85,3
8,2	4	3,9	3,9	89,2
8,3	2	2,0	2,0	91,2
8,4	5	4,9	4,9	96,1
8,5	2	2,0	2,0	98,0
8,6	1	1,0	1,0	99,0
8,9	1	1,0	1,0	100,0
Total	102	100,0	100,0	

Tabla 21. Frecuencias Promedio Académico