

# Relación del *burnout* y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios

CARMEN CECILIA CABALLERO D.\*  
Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia  
RAYMUNDO ABELLO LL.  
Y JORGE PALACIO S.  
Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

## Abstract

Generally speaking, one of the main goals of universities is to strengthen the teaching and learning processes, as well as the health and well-being processes, guaranteeing the integral formation to the professional future. In this case, it is necessary to establish the relationship between burnout and academic performance with the satisfaction related to the studies. This research was carried out with 202 university students of the evening schedule in a private university of Barranquilla, to whom was applied the MBI-SS (Schaufeli, *et ál.* 2002). The analysis of results reflects negative correlations between exhaustion, cynicism, self-efficacy and academic performance with the satisfaction related to the studies, while the vigour, dedication and absorption were positively correlated with the satisfaction related to the studies. On the other hand, the good academia performance was positively associated with the dimension of engagement, while it was negatively associated with cynicism. In particular way, any of the variables were associated with exhaustion, in spite of demonstrating cynicism and low self-efficacy.

*Key words:* burnout, engagement, academic performance, satisfaction facing studies.

## Resumen

Los estudiantes se enfrentan cada vez más a retos y exigencias del medio que demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos de diversa índole. Muchos de ellos dejan sus estudios o disminuyen de manera considerable su rendimiento académico sin encontrar una explicación. Dos variables que han sido poco estudiadas en nuestro contexto y que pueden dar claridad a buena parte de esta situación son el burnout y la satisfacción. En esta investigación se estableció la relación del burnout, el rendimiento académico, con la satisfacción frente a los estudios en una muestra de 202 universitarios de la jornada nocturna de una universidad privada de Barranquilla, quienes respondieron el MBI-SS (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Los resultados indican correlaciones negativas entre agotamiento, cinismo, autoeficacia y rendimiento académico con la satisfacción frente al estudio, mientras que el vigor, dedicación y absorción se correlacionaron positivamente con esta. Por otro lado, el buen funcionamiento académico se correlaciona positivamente con las dimensiones del *engagement* y negativamente con el cinismo; de manera particular, ninguna de las variables se correlaciona con el agotamiento, a pesar de evidenciar cinismo y baja autoeficacia.

*Palabras clave:* burnout, engagement, rendimiento académico, satisfacción frente a los estudios.

<sup>1</sup> Investigación llevada a cabo en el Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano (CIDHUM) de la Universidad del Norte con el apoyo del Centro de Biomédica de la Universidad Simón Bolívar.

\* Correspondencia: Carmen Cecilia Caballero. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Correo electrónico: carmencaballero@dinanet.net.co

## Introducción

Diversas investigaciones muestran que los problemas psicológicos que padecen los estudiantes están relacionados con trastornos de ansiedad (Fernández y Rusiñol, 2003), estrés académico (De Pablo, Baíllès, Pérez y Valdés, 2002; Pérez, Rodríguez y del Río, 2003), ansiedad, estado y rasgo, como también temor a evaluación (Serrano, Caballero & Pedroza, 1998) y tensión asociada a situaciones en las que el estudiante requiere absorber una gran cantidad de información en un tiempo limitado; así mismo, a insatisfacción social y dificultades económicas, familiares y faltas de espacios de recreación (Kanters, Bristol & Attarian, 2002).

Otro aspecto al que se enfrentan los estudiantes es la necesidad de mantener un rendimiento académico adecuado, considerado como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan (De Spinola, 1990 citado en Vélez y Roa, 2005). Según diversos autores, el rendimiento académico ha sido estudiado y analizado desde un enfoque multidimensional, integrando factores como clase social, entorno familiar, relación profesor-alumno, interacciones entre alumno, aspectos docentes, didácticos, variables institucionales del centro y de la administración educativa (Pérez, *et ál.*, 2003). Como resultado de la interrelación de los anteriores factores se puede dar un rendimiento satisfactorio o insatisfactorio. En este sentido, Núñez *et ál.* (1988, p. 98) lo definen como “el producto final de la aplicación de su esfuerzo, mediatizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados”; por tanto, el rendimiento académico no solo es el resultado de la educación institucionalizada, sino también de la no institucionalizada. Otras variables que afectan al rendimiento son las habilidades y destrezas que presenta el alumnado, el interés sobre la asignatura, la capacidad de comunicación, las calificaciones obtenidas en cursos anteriores y el número de asignaturas aprobadas (Arquero *et ál.* 2003; Barroso *et ál.* 2004; Doran *et ál.* 1991 citados en Pérez *et ál.* 2003).

Así mismo, los jóvenes que comienzan una carrera superior se enfrentan a una responsabilidad mayor, cursos y docentes que les exigen y

asignan diversas actividades, como sustentar trabajos grupales, presentar informes, llevar a cabo prácticas, trabajos de investigación y exámenes con una exigencia elevada. Todos estos elementos constituyen situaciones de evaluación en las que es importante que sean exitosos, pues facilitan el paso al siguiente semestre o una entrada más rápida a la vida profesional (Vélez y Roa, 2005). En esta línea de ideas, el estudiante universitario, especialmente el de la jornada nocturna, se expone a un sinnúmero de desafíos, decisiones, problemas y exigencias de diferente naturaleza dadas por el contexto laboral y por las condiciones propias del contexto educativo, en donde el adiestramiento, el aprendizaje y el rendimiento académico son aspectos que pueden constituirse en fuentes de estrés. Cuando la persona no se logra adaptar a los eventos de estrés, podría desencadenar sensaciones de no poder dar más de sí mismo (agotamiento) y responder con una actitud negativa de autocrítica, desvalorización y pérdida del interés, de la trascendencia y valor frente al estudio (cinismo), lo cual podría incrementar sus dudas acerca de la capacidad para realizarlo (Gil-Montes, 2001); todo este cuadro sería un indicador de *burnout*. Este tipo de estrés genera un impacto negativo no solo en la salud (Viñas & Chaparrós, 2000), sino también en el rendimiento académico.

Gil-Montes (2003) señala que la traducción anglosajona de la denominación *Burnout* hace referencia al síndrome del quemado, mientras que el contenido semántico de la palabra corresponde a desgaste profesional, o síndrome de cansancio emocional. Sin embargo, para conservar la esencia del síndrome, para este estudio se utilizará el término *Burnout*, considerándose como un tipo de estrés derivado del contexto asistencial, organizacional o académico que se caracteriza por agotamiento, cinismo y baja autoeficacia.

En sus orígenes, el *burnout* se desarrolló en el ámbito asistencial y al cuidado de la salud ocupacional; en este sentido, Maslach (1976, p. 2) lo define como “estrés crónico producido por el contacto con los clientes que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional con los clientes en su trabajo y duda completamente de su capacidad para realizarlo”. El *burnout* también se ha obser-

vado en alumnos universitarios relacionados con los servicios asistenciales y de ayuda, por ejemplo, con estudiantes de enfermería (Deary, Watson & Houston, 2003; Dick & Anderson, 1993; Taylor, Ogle, Olivieri, English, & Dennis, 1999), de ginecología y obstetricia (Nalesnik, Heaton, Olsen, Haffner, & Zahn, 2004). Sin embargo, Schaufeli, *et ál.* (2002) demostraron –utilizando el cuestionario de *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS)– que los estudiantes reflejan agotamiento por las demandas del estudio, teniendo una actitud cínica, de desprendimiento y sentimiento de incompetencia como estudiantes. Esto ha sido confirmado por estudios recientes de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau (2005); Bresó, Llorens & Salanova, (2005); Bresó y Salanova (2005), y Salanova, Grau, Martínez y Llorens (2004), quienes además señalan que las dimensiones de agotamiento emocional y cinismo se deben considerar el ‘corazón del *burnout*’, mientras que la eficacia académica la relacionan con una variable de personalidad que predispone el surgimiento del *burnout*. En esta investigación nos centramos en el ‘corazón del *burnout*’ y su relación con los niveles bajos de autoeficacia académica de estudiantes universitarios de la jornada nocturna.

Bandura (1989) define la autoeficacia como “la creencia de que uno es capaz de organizar y ejecutar cursos de acción que requieren de logro y el manejo de situaciones específicas o tareas”. En este mismo orden de ideas, Olaz (2001), de acuerdo con la teoría social cognitiva, afirma que la autoeficacia influye en la elección de actividades, en las conductas, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales; determina el esfuerzo que invierten las personas en una actividad, como también cuán perseverantes serán frente a los obstáculos, permitiendo así que el sujeto sea el productor de su propio futuro y no un simple predictor (Brannon, 2001).

Por otro lado, altos niveles de autoeficacia tienden a prevenir la experiencia del estrés y baja autoeficacia lo que desemboca en un incremento de la valoración que es amenazante y muy estresante (Jerusalem & Swarcher, 1992 citado en Donna & Tamy, 2002). Desde esta perspectiva, algunas teorías y modelos “señalan que el *burnout* se desarrolla a partir de

sentimientos de ineficacia o crisis de autoeficacia” (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005, p. 4; Leiter, 1991) y, por tanto, es una de las variables predictoras que anteceden a la ocurrencia del *burnout* (Garcés de los Fayos, 1999). Se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad surge una sensación de competencia, generando exigencias, aspiraciones y una mayor dedicación a la misma (Ruinaudo, Chiecher, & Donolo, 2003). Este concepto permite establecer el vínculo de la autoeficacia con la motivación, en donde niveles elevados de autoeficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador como consecuencia de la auto observación de las propias competencias. Así, la persona se impone metas, moviliza y direcciona los recursos y la persistencia en el tiempo (Salanova, *et ál.*, 2004).

Esta propuesta está centrada en las fortalezas del individuo y el funcionamiento óptimo, que va más allá del enfoque predominante del déficit y la patología. Desde esta perspectiva, entra en juego un concepto denominado engagement, un estado psicológico positivo caracterizado por el vigor, dedicación y absorción, el cual se deriva de niveles elevados de la autoeficacia (Schaufeli, *et ál.* 2002; Salanova, *et ál.* 2004), mientras que Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) lo definen como un estado positivo, persistente, afectivo, motivacional de realización en los empleados.

El engagement ha sido estudiado en contextos organizacionales y su evaluación ha sido posible gracias al UWES, cuestionario que fue adaptado en muestra de estudiantes universitarios (Schaufeli, *et ál.* 2002), estandarización que dio origen al UWES-S, cuestionario que permite estudiar el engagement en alumnos de la universidad. Schaufeli y Bakker (2004) señalan que *burnout* y engagement se relacionan negativamente. Este señalamiento es apoyado por Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), quienes definen al *burnout* como una erosión del engagement y consideran ambos síndromes opuestos; los autores sostienen que lo que empezó como un trabajo significativo se convirtió en desagradable y sin sentido. La energía se torna en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en inefectividad.

Salanova, *et ál.* (2004); Bresó, Llorens, *et ál.*(2005) muestran evidencias empíricas de la

relación del *burnout* y *engagement* con la baja autoeficacia en estudiantes universitarios a través de los siguientes modelos: 1. Modelo del espiral positivo hacia arriba, que hace referencia a la relación de mayor éxito académico pasado, mayor autoeficacia, la cual se correlaciona positivamente con el *engagement*. 2. Modelo del espiral negativo hacia abajo, dado por la relación de la autoeficacia negativa que se correlaciona positivamente con el *burnout* y negativamente con la autoeficacia en el éxito futuro.

Así, se puso de manifiesto el rol mediador de la autoeficacia entre el éxito académico y el *engagement* futuro. Por otro lado, altos niveles de autoeficacia tienden a prevenir la experiencia del estrés y baja autoeficacia, esto desemboca en un incremento de la valoración que es amenazante y muy estresante (Jerusalem & Swarcher, 1992 citado en Donna & Tamy, 2002). Por consiguiente, dado el importante papel que tiene la salud mental en la calidad de vida y, particularmente, en la satisfacción de los estudiantes universitarios, se considera relevante estudiar en nuestro contexto, desde la teoría cognitiva social de Bandura, las respuestas cognitivas adaptativas y desadaptativas del individuo frente a los procesos de *burnout*, como variables moduladoras del bienestar y de la salud del individuo, no únicamente como elementos amortiguadores del impacto de las fuentes del estrés.

Por lo anterior, es importante analizar cuál es la relación que existe entre el *burnout* y el rendimiento con la satisfacción académica de un grupo de estudiantes de la jornada nocturna de una universidad de la ciudad de Barranquilla. Este estudio es teóricamente relevante, en la medida en que aportaría a la comprensión y al análisis de la relación del *burnout*, rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. Además, ofrece evidencia empírica para confirmar o descartar la validez transcultural del burnout académico en contextos culturales y sociales diferentes a los países europeos.

Los objetivos de esta investigación buscan describir la relación de las dimensiones de agotamiento emocional, cinismo, autoeficacia académica con la satisfacción frente a los estudios; la

relación de los niveles de absorción, dedicación y vigor con la satisfacción frente a los estudios y, por último, la relación del rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en un grupo de estudiantes universitarios de la jornada nocturna de una universidad de la ciudad de Barranquilla.

### Hipótesis

H1) Niveles altos de agotamiento y cinismo se relacionan negativamente con la satisfacción frente a los estudios.

H2) Niveles altos de absorción, dedicación y vigor se relacionan positivamente con niveles altos de satisfacción frente a los estudios.

H3) Niveles bajos en el rendimiento académico se relacionan negativamente con la satisfacción frente a los estudios.

### Método

#### Participantes

La población objeto de estudio se caracterizó por contar con 202 estudiantes de psicología de la jornada nocturna. Según el género, el 77,2% son del sexo femenino y el 22,8% masculino. Las edades oscilan entre los 18 y 58 años, siendo la edad media 25 años y una desviación típica de 5,2 años. En la población se observa el predominio del sexo femenino por las características de la carrera estudiada (tabla 1).

En cuanto al estado civil, predomina la soltería tanto en los estudiantes de género masculino (65,2%), como femenino (80,1%). Además, se observó un número mayor de alumnos que no tienen hijos. En relación con la actividad laboral se evidencia que al menos el 55,9% de estudiantes trabajan en diversas ocupaciones y en la noche estudian. Los semestres en los que se aplicó el estudio entre segundo y décimo, con una presencia mayor en los últimos semestres.

#### Instrumentos

MBI-SS: Maslach Burnout Inventory-Student Survey (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Inventario adaptado de la traducción del instrumento *Maslach Burnout*

**Tabla 1**  
*Frecuencia de los datos sociodemográficos y laborales de los estudiantes*

Variables	Variables	Masculino		Femenino		Total	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
sociodemográficas y laborales	Categorizadas						
	Sexo	46	22,8	156	77,2	202	100
Edad de los estudiantes	18 a 23	12	26,1	74	47,4	86	42,6
	24 a 26	11	23,9	48	30,8	59	29,2
X=25 años	Mayores de 27	23	50	34	21,8	57	28,2
Estado civil	Soltero	30	65,2	125	80,1	155	76,7
	Casado	16	34,8	31	19,9	47	23,3
No. de hijos	No	34	73,9	129	82,7	163	80,7
	Un hijo	8	17,4	16	10,3	24	11,9
	Más de 2 hijos	4	8,7	11	7,1	15	6,5
Trabaja	No	17	37,0	72	46,2	89	44,1
	Sí	29	63,0	84	53,8	113	55,9

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2**  
*Distribución de la población por semestre*

Cursos	Frecuencia	%
Segundo semestre	19	9,4
Tercer semestre	11	5,4
Cuarto semestre	31	15,3
Quinto semestre	16	7,9
Sexto semestre	20	9,9
Séptimo semestre	25	12,4
Octavo semestre	24	11,9
Noveno semestre	31	15,3
Décimo semestre	25	12,4
Total	202	100

Fuente: elaboración propia.

*Inventory* (MBI-GS), elaborado por Maslach y Jackson (1981). El instrumento evalúa por medio de 11 ítems las dimensiones de agotamiento emocional y cinismo (tabla 3).

- Agotamiento emocional (AG): evalúa la vivencia o sentimiento de encontrarse física, mental y emocionalmente exhausto, y con una sensación de no poder dar más de sí mismo frente a las actividades académicas. Ejemplo de uno de los ítems: “Estoy emocionalmente agotado por hacer esta carrera”. Esta escala arrojó un nivel de consistencia satisfactorio ( $\alpha=0,72$ ).
- Cinismo (CIN): evalúa la actitud negativa del estudiante frente a sus estudios, evidenciada

por la autocrítica, desvalorización, pérdida del interés y de la trascendencia y valor frente al estudio. Ejemplo de ítem: “He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad”. Su consistencia interna fue de  $\alpha=0,71$ .

- La escala de autoeficacia académica (AUTOE): evalúa la percepción del estudiante sobre la competencia en sus estudios. Ejemplo de ítem: “En mi opinión soy un buen estudiante”. La consistencia interna fue de  $\alpha =0,79$ .

Escala de engagement académico: es medido con la versión modificada del UWES, que fue adaptado para el uso en muestra de estudiantes en diferentes países europeos (Schaufeli, *et ál.* 2002).

**Tabla 3**  
*Fiabilidad de las escalas del inventario MBI-SS*

Síndrome	Subescalas	Media	Desviación típica	Alfa Subescalas	Alfa Total	Ítems	Total Ítems
Burnout Académico emocional	Agotamiento	10,9	4,96	0,72	0,73	1,3,20,22,25	5
	Cinismo	1,42	2,37	0,71			
Autoeficacia académica	19,6	3,54	0,79	0,79	5,6,7,9,10,15	6	
Engagement Académico	Vigor	21,3	4,49	0,62	0,76	12, 21,26,31,32	5
	Dedicación	16,7	1,97	0,79			
	Absorción	20,2	4,64	0,58			

Fuente: elaboración propia.

El UWES-S (Student Academic Engagement Scale) de Schaufeli, *et ál.* (2002), comprende las dimensiones que se describen a continuación:

- **Vigor (VIG):** evalúa la energía y resistencia mental mientras se está estudiando, el deseo de invertir esfuerzo, tiempo, persistencia en el estudio, incluso cuando aparecen obstáculos y barreras, mediante seis ítems. El ítem: “En mis tareas como estudiante no paro, incluso si no me encuentro bien”. Fue necesario eliminarlo con el objetivo de mejorar el nivel de sensibilidad; sin embargo, esta sigue siendo aceptable ( $\alpha = 0,62$ ).
- **Dedicación (DED):** evalúa el sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios, a través de 6 ítems. Al eliminar el ítem: “Mi carrera es retardadora para mí”, se obtuvo un aumento del alfa cronbach ( $\alpha = 0,793$ ).
- **Absorción (ABS):** evalúa un estado agradable de total inmersión en el trabajo, en donde el individuo es incapaz de separarse del trabajo a pesar de que ha pasado mucho tiempo, y comprende 6 ítems. Con el propósito de aumentar el valor de alfa cronbach requirió eliminar el ítem: “Es difícil para mí separarme de mis estudios”; a pesar de esto, el nivel de fiabilidad sigue siendo bajo ( $\alpha = 0,583$ ) (tabla 3).

Todos los ítems puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va desde 0 (nunca) a 6

(siempre). Para evaluar los síndromes se computó los ítems de agotamiento y cinismo (Burnout académico) y de dedicación, absorción y vigor (*engagement*) y, posteriormente, se ubicaron los puntajes de acuerdo con las categorías de bajo, medio bajo, medio alto y alto (tabla 2).

*Promedio académico:* se evaluó teniendo en cuenta el promedio acumulado del estudiante durante los semestres cursados. Así mismo, se incluyeron otras variables como número de semestre, parciales y vacacionales ganados y perdidos, aspectos que se evaluaron en el cuestionario de las variables de estudio.

*La satisfacción académica (SATIS):* se evaluó a partir de las preguntas de satisfacción académica del cuestionario sobre obstáculos, facilitadores y bienestar psicológico relacionado con los estudios. Comprende las percepciones que tienen los alumnos frente a la universidad, la facultad y su carrera. Los ítems se puntúan de 0 (nunca) a 3 (siempre). El alfa cronbach es de  $\alpha = 0,724$ .

**Procedimiento**

Para alcanzar los objetivos propuestos se llevó a cabo la administración del cuestionario que contiene las dimensiones del *burnout*, *engagement*, variables del rendimiento académico y satisfacción frente a los estudios; el promedio académico se obtuvo mediante el sistema de información académica de la universidad. Para la selección de los sujetos se tomó la población total (300 estudiantes)

de la jornada nocturna del Programa de Psicología, población a la que no fue posible aplicar el instrumento porque algunos jóvenes no se encontraban en el momento de la aplicación. Por tanto, se aplicó a 213 estudiantes, con el previo permiso de la facultad y de los docentes; además, se asignaron códigos a cada cuestionario diligenciado con el propósito de mantener la confidencialidad. Posteriormente, esta población disminuyó a 202 al eliminar sujetos que presentaron puntuaciones inconsistentes y extremas. El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante el programa estadístico SPSS en su versión 13.0 y para corroborar las hipótesis se utilizó la prueba estadística de coeficiente de correlación de Spearman.

### Resultados

El análisis estadístico muestra que el 41,6% de los estudiantes presentan *burnout* académico (distribuido en niveles alto y medio alto), lo cual sugiere que los alumnos experimentan la sensación de no poder dar más de sí mismo y una actitud cínica sobre el valor y sentido del trabajo. El 38,2% experimenta agotamiento, el 29,7% cinismo y el 48,6% se siente ineficaz. En cuanto al *engagement* académico, el 51% de los estudiantes se perciben vigorosos, el 72% son dedicados y el 46% observan un estado agradable de inmersión en el trabajo. Por

tanto, se halló presencia de *engagement* académico en el 48% de los estudiantes universitarios (distribuido en niveles medio alto y alto). En cuanto al promedio académico, es necesario resaltar que, a diferencia de lo que se esperaba, el 41% de los estudiantes tienen un promedio bueno y el 7,4% excelente, porcentajes que sugieren el esfuerzo de los alumnos por mantener un buen rendimiento académico, mientras que sólo el 8,9% presenta un promedio bajo. En cuanto a la satisfacción, se evidenció que el 49% de los estudiantes se sienten a gusto con la carrera, la universidad, el promedio y los estudios (porcentajes que se encuentran distribuidos entre niveles alto y medio alto).

### Relación del agotamiento emocional, cinismo, autoeficacia con la satisfacción frente a los estudios

El agotamiento se correlaciona positivamente con cinismo (0,334\*\*), negativamente con la autoeficacia académica (-0,292\*\*), y con la satisfacción frente a los estudios (-,223\*\*). También se halló correlación positiva, como se esperaba, entre el agotamiento y cinismo (0,334\*\*) y estos se relacionaron negativamente con la autoeficacia académica de manera respectiva (-0,223\*\*;-0,253\*\*). Estos resultados son confirmados por la correlación negativa entre cinismo, autoeficacia (-0,456\*\*) y satisfacción (-0,253\*\*). Por otra parte, se encontró relación significativa y positiva entre la autoefi-

Tabla 4

Relación de las dimensiones del *burnout* y *engagement* con la satisfacción frente a los estudios

	Cinismo	Autoeficacia	Vigor	Dedicación	Absorción	Satisfacción frente a los estudios
	(CIN)	(AUTOE)	(VIG)	(DED)	(ABS)	(SATIS)
AG+	0,334(**)	-0,292(**)	-0,485(**)	-0,194(**)	-0,049	-0,223(**)
CIN	1,000	-0,456(**)	-0,415(**)	-0,493(**)	-0,323(**)	-0,253(**)
AUTOE		1,000	0,533(**)	0,480(**)	0,497(**)	0,297(**)
VIG			1,000	0,445(**)	0,533(**)	0,325(**)
DED				1,000	0,356(**)	0,170(*)
ABS					1,000	0,219(**)

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). \*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

+ Agotamiento Emocional

Fuente: elaboración propia.

cacia académica con la satisfacción frente a los estudios (0,297\*\*) (tabla 4).

Relación entre vigor, dedicación y absorción con la satisfacción frente a los estudios: se halló correlación significativa y positiva entre el vigor, dedicación (0,480\*\*), absorción (0,497\*\*) con la satisfacción frente a los estudios (0,297), y de igual manera entre la autoeficacia académica con vigor (0,533\*\*), dedicación (0,480\*\*), absorción (0,480\*\*), y la satisfacción frente a los estudios (0,297\*\*). Al correlacionar las dimensiones del *burnout* y *engagement* se evidenció que el agotamiento se correlacionó negativamente con el vigor (-0,485\*\*) y dedicación (-0,194\*\*), así como el cinismo con el vigor (-0,415\*\*) y dedicación (-0,493\*\*). Otro aspecto que se confirma es la correlación negativa de las escalas denominadas como “corazón” del *burnout* (agotamiento-cinismo) y “corazón” del *engagement* (vigor-dedicación), debido a la correlación positiva entre agotamiento y cinismo (0,334\*\*), en tanto que el vigor correlacionó positivamente con dedicación (0,445\*\*) y absorción (0,533\*\*) (tabla 4).

#### **Correlación de las características del rendimiento académico con las dimensiones de agotamiento emocional, cinismo, autoeficacia académica y satisfacción frente a los estudios**

En primer lugar, el número de semestres perdidos se asocia positivamente con mayor número de vacacionales realizados (0,353\*\*), negativamente con número de exámenes aprobados (-0,281\*\*), y con el promedio académico (-0,513\*\*). Sin embargo, se evidencia que no hay correlación con agotamiento (0,069). Además, el número de semestres perdidos se asocia positivamente con cinismo (0,198\*\*) y negativamente con autoeficacia académica (-0,273\*\*) y con satisfacción frente a los estudios (-0,223\*\*) (tabla 5). En segundo lugar, el análisis de los datos muestra una correlación negativa entre número de vacacionales realizados con promedio académico (-0,476\*\*) con autoeficacia académica percibida (-0,248\*\*) y satisfacción frente a los estudios (-0,215\*\*). En tercer lugar, a mayor número de exámenes aprobados, mayor promedio académico (0,283\*\*), pero no se observa relación significativa con las dimensiones de ago-

tamiento (0,057), cinismo (0,125) y satisfacción frente a los estudios (0,024). Finalmente, el promedio académico se correlacionó negativamente con cinismo (-0,174\*), positivamente con autoeficacia percibida (0,321\*\*) y con la satisfacción frente a los estudios (-0,224\*\*). Los datos muestran que no existen correlaciones de las diferentes variables tenidas en cuenta en el rendimiento académico como número de semestres perdidos, vacacionales realizados, exámenes aprobados y promedio académico con agotamiento (tabla 5).

Correlación entre las características del rendimiento académico con las dimensiones de absorción, vigor, dedicación y satisfacción frente a los estudios: según el análisis de la tabla 5, se evidenciaron correlaciones significativa y negativa entre semestres perdidos con vigor (-0,240\*\*), dedicación (-0,162\*), absorción (-0,281\*\*) y con satisfacción académica (-0,223\*\*). Los vacacionales realizados se asociaron negativamente con el vigor (-0,215\*\*), absorción (-0,143\*) y la satisfacción frente a los estudios (-0,215\*\*). Por otra parte, el promedio académico correlacionó positivamente con vigor (0,217\*\*), absorción (0,280\*\*) y satisfacción frente a los estudios (0,224\*\*) (tabla 5).

#### **Discusión de resultados**

**Relación del agotamiento emocional, cinismo, autoeficacia con la satisfacción frente a los estudios**  
Los estudiantes que perciben mayor agotamiento experimentan mayor cinismo, por tanto, menor autoeficacia académica, asociándose negativamente con la satisfacción frente a los estudios. Así, estos resultados confirman la hipótesis de trabajo 1. Estos datos también sugieren la relación significativa, como se espera, entre el agotamiento y el cinismo que se asocia positivamente entre sí además se relacionan negativamente con la autoeficacia académica de manera respectiva que ofrece evidencia, por un lado, del carácter consistente de las dimensiones llamadas corazón del *burnout* y, por otro, la tendencia de analizar el *burnout* como crisis de autoeficacia (Gil-Montes & Peiró, 1996), del mismo modo, el rol mediador de la autoeficacia académica, en donde la poca confianza en sí mismo se asocia con agotamiento emocional y cinismo.



**Tabla 5**

*Correlación de las variables del rendimiento académico con las dimensiones del burnout, engagement y satisfacción*

VARIABLES+	VR	EA	PRO	VIG	DED	ABS	A E
Semestres Perdidos (SP)	0,353(**)	-0,281(**)	-0,513(**)	-0,240(**)	-0,162(*)	-0,281(**)	0,069
Vacacionales Realizados (VR)	1,000	-0,129	-0,476(**)	-0,215(**)	-0,067	-0,143(*)	0,131
0,125	-0,248(**)	-0,215(**)					
Exámenes Aprobados (EA)		1,000	0,288(**)	0,105	0,031	0,035	0,057
-0,125	0,074	0,024					
Promedio académico (PRO)			1,000	0,217(**)	0,032	0,280(**)	-0,053

+Vigor (VIG), Dedicación (DED), Absorción (ABS), Agotamiento Emocional (A E), Cinismo (CIN), Autoeficacia (EF), Satisfacción (SATIS).

\*\* Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed). \* Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed).

Fuente: elaboración propia.

Estos datos apoyan los resultados de Bouman, Brake, y Hoogstraten (2002), en donde la no realización personal se correlacionó con mayor intensidad con el agotamiento y la despersonalización/cinismo, planteamiento que es confirmado por la correlación negativa entre mayor cinismo, autoeficacia y satisfacción.

En cuanto a la relación de la autoeficacia académica con la satisfacción frente a los estudios, se encontró relación significativa y positiva entre la autoeficacia académica con la satisfacción frente a los estudios, lo cual pone en evidencia que los alumnos que se perciben autoeficaces en sus actividades académicas muestran mayor coincidencia entre la percepción que tiene el estudiante del contexto educativo y la importancia que este le da a la universidad, a sus estudios, a la carrera y al promedio académico. Este dato confirma la hipótesis del trabajo 1. Lo anterior muestra el papel mediador de la autoeficacia académica, no sólo en el desarrollo del burnout, sino también en los niveles de satisfacción frente a los estudios. Estos resultados apoyan hallazgos de Salanova, Martínez, *et ál.* (2005), que demuestran la correlación positiva entre la autoeficacia y la satisfacción.

**Relación entre vigor, dedicación y absorción con la satisfacción frente a los estudios**

Los estudiantes que presentan mayor dedicación, absorción y vigor se muestran más satisfechos con los estudios, relación que permite corroborar la hipótesis del trabajo 2. También se encontró que los estudiantes que perciben mayor sentimiento de autoeficacia, presentan niveles altos de energía y resistencia mental, como también mayor significado y orgullo, por tanto, un estado agradable de inmersión, de compromiso y dedicación asociándose con niveles altos de satisfacción frente a los estudios. Estos resultados apoyan los resultados de Bresó, Llorens, *et ál.* (2005), que ponen a prueba la mediación de la creencia de autoeficacia que propone la relación directa entre la autoeficacia académica que influye en los niveles de *engagement* académico (vigor y dedicación); de hecho, la teoría cognitivo social de Bandura señala que la autoeficacia proporciona a la persona un mecanismo automotivador que direcciona y moviliza los mecanismos de acción hacia la consecución de metas (Salanova, Bresó, *et ál.* 2005).

Al correlacionar las dimensiones del *burnout*, autoeficacia y *engagement*, se halló de manera particular correlación negativa y relativamente fuerte entre el agotamiento y el vigor y entre el

cinismo y la dedicación, lo cual sugiere que el agotamiento y el cinismo son lo opuesto del vigor y la dedicación (Schaufeli, *et ál.* 2002). Otro aspecto que se confirma es la correlación negativa de las escalas denominadas como “corazón” del *burnout* (agotamiento-cinismo) y “corazón” del *engagement* (vigor-dedicación), debido que a mayor agotamiento, mayor cinismo; así mismo, estas dimensiones se correlacionan negativamente con vigor y dedicación. Por otro lado, se revalida la estructura factorial del *engagement*, en donde las tres subescalas (vigor-dedicación-absorción) se encuentran altamente correlacionadas entre sí, en tanto que se evidencia correlaciones positivas entre las dimensiones de vigor, con dedicación y absorción, hallazgo que apoya el patrón de resultados de investigaciones realizada en países diferentes, confirmando la validez transcultural del *engagement* (Salanova, Bresó, *et ál.* 2005; Salanova, Martínez, *et ál.* 2005).

Al correlacionar el constructo del *engagement*, con la autoeficacia y satisfacción, se encontró que a mayor *engagement* mayor autoeficacia académica y, por tanto, mayor satisfacción frente a los estudios. Estos resultados son consistentes con las correlaciones de las diferentes dimensiones de vigor, absorción, dedicación, autoeficacia con la satisfacción frente a los estudios arrojados por este trabajo; desde el aspecto teórico, es sustentado de acuerdo con la teoría cognitiva de Bandura (Salanova, Grau, Cifre & Llorens, 2000) para quien el *engagement* se deriva de altos niveles de autoeficacia, por lo que proporciona a la persona un mecanismo automotivador, movilizándolo el esfuerzo, dirección y persistencia en el tiempo y, por otro, corrobora los planteamientos de Martínez, Marques-Pinto, Salanova y López Da Silva (2002); Salanova, Grau, *et ál.* (2000); Salanova y Schaufeli (2000); Bresó, Llorens *et ál.* (2005), que asocian la autoeficacia positiva con la persistencia, la dedicación y la satisfacción en las acciones que realizamos.

Un aspecto interesante es considerar el planteamiento teórico del burnout definido como una erosión del *engagement* académico (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). De acuerdo con los resultados de esta investigación existe una correlación significativa y negativa; en ella, a mayor burnout

menor *engagement*, por tanto, las escalas del burnout y *engagement* están al menos relacionadas negativamente (Schaufeli, *et ál.* 2002), este aspecto es sustentado a partir de la propuesta de Cohen y Holliday (1982), quienes muestran correlaciones negativas entre las escalas de burnout y *engagement* (citado en Schaufeli, *et ál.*, 2002).

#### ***Relación del rendimiento académico con las dimensiones de agotamiento emocional, cinismo, autoeficacia académica y satisfacción frente a los estudios***

En primer lugar, los estudiantes que han realizado más vacacionales han tenido un mayor número de exámenes perdidos y experimentan niveles superiores de cinismo, menor autoeficacia académica y menor satisfacción frente a los estudios. En segundo lugar, presentan menor promedio académico, menor autoeficacia académica percibida y menor satisfacción frente a los estudios. Por último, a mayor número de exámenes aprobados, mayor promedio académico, pero no se observa relación significativa con las dimensiones de agotamiento, cinismo y satisfacción frente a los estudios. Los estudiantes que han ganado más exámenes tienen mayor promedio académico, experimentan menor cinismo, se percibe más autoeficacia y satisfacción frente a los estudios; sin embargo, no se encontró correlaciones con agotamiento.

Los datos muestran que no existen correlaciones de las diferentes variables tenidas en cuenta en el rendimiento académico como número de semestres perdidos, vacacionales realizados, exámenes aprobados y promedio académico con agotamiento, lo cual sugiere que estas variables para esta muestra no se asocian con el agotamiento emocional frente a los estudios, aspecto que se confirma por la no correlación entre *burnout* y promedio académico.

Salanova, Bresó *et ál.* 2005 proponen el modelo de espiral negativo, en donde la autoeficacia negativa, provocada por experiencias de fracaso o falta de dominio, conllevan al desarrollo *burnout*, y a su vez se podría esperar que se asocie negativamente con la autoeficacia en el éxito académico futuro. Si bien en este estudio no se evaluó esta última variable, es importante resaltar el análisis, al contrastar

este planteamiento teórico con los resultados de esta investigación, debido que no se halló relación en las variables del rendimiento académico con agotamiento, mientras que el cinismo se correlacionó solo de manera positiva con número de semestres perdidos y negativa con promedio académico.

Por otro lado, los fracasos académicos se correlacionan de manera negativa con la autoeficacia negativa; este dato confirma la relación de los fracasos anteriores con la autoeficacia negativa, sin embargo, este factor no necesariamente se correlacionó con el agotamiento y cinismo, por tanto, se pone a prueba, de manera parcial, el modelo espiral negativo hacia abajo. También se encontró que el bajo funcionamiento académico se correlacionó negativamente con la satisfacción frente a los estudios, lo cual confirma la hipótesis 3.

#### **Relación del rendimiento académico con las dimensiones de absorción, vigor, dedicación y satisfacción frente a los estudios**

A mayor número de semestres perdidos, mayor vacacionales realizados, menor vigor, dedicación, absorción y satisfacción frente a los estudios. Los resultados muestran la fuerte relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico con la satisfacción. Diversos autores consideran que la satisfacción experimentada por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje se asocia con la obtención de mejores logros académicos, mediados por la motivación intrínseca como producto de autoeficacia (Ruinaudo, *et ál.* 2003).

Los datos anteriores sugieren que el buen desempeño académico se relaciona positivamente con el *engagement*, dado que es más probable que los estudiantes que se sienten eficaces y vigorosos se desempeñen mejor en comparación con los que no se sienten igual (Schaufeli, *et ál.* 2002). Estos resultados son muy parecidos a los encontrados por Salanova, Martínez *et ál.* (2005) en donde el bajo rendimiento pasado se correlacionó con poco bienestar psicosocial presente y peor rendimiento futuro, mientras que el buen funcionamiento pasado se correlacionó con mayor bienestar psicológico en el futuro, que a su vez influirá en un mayor rendimiento posterior.

Por otra parte, estos resultados confirman parcialmente el Modelo 1 (M1), propuesto por Sala-

nova, Bresó, *et ál.* (2005), que asume la mediación de las creencias de autoeficacia en las relaciones entre el éxito académico y el *burnout/engagement*. En vista de que en nuestro estudio no se evaluó el éxito académico futuro, se contrastará de manera exploratoria. Desde esta perspectiva, se confirmó que a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de autoeficacia, que a su vez se correlacionó con mayores niveles de vigor y dedicación relacionados con los estudios (*engagement*) (Bresó, Lloresn, *et ál.* 2005; Bresó & Salanova, 2005).

#### **Conclusiones y recomendaciones**

Al analizar la relación entre el *burnout*, el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios, se ponen de manifiesto que los estudiantes perciben niveles significativos de *engagement*, de *burnout* académico y de satisfacción frente a los estudios. El *burnout* se correlacionó negativamente con la satisfacción frente a los estudios, en tanto que su antítesis “el *engagement*” lo hizo de manera positiva. Como aspecto significativo el buen funcionamiento académico se correlacionó positivamente con la satisfacción y viceversa. Por otra parte, el *engagement* se correlacionó positivamente con el buen funcionamiento académico, mientras que el mal funcionamiento no se relacionó con agotamiento, pero sí con cinismo.

Estos resultados muestran el rol mediador de la autoeficacia académica en el desarrollo *burnout*, confirmándose el planteamiento teórico del “*burnout* como crisis de autoeficacia”. Por su parte, la correlación negativa entre la autoeficacia con la satisfacción frente a los estudios pone en evidencia que la autoeficacia desempeña un papel importante no sólo con el *burnout*, sino también en la satisfacción frente a los estudios.

Si se tiene en cuenta que esta investigación es transversal, entonces no se puede afirmar que la autoeficacia y el buen desempeño del estudiante lo hacen sentir más eficaz y vigoroso. Solamente la investigación longitudinal puede dar una respuesta en la dirección causal de las relaciones implicadas. Sin embargo, de acuerdo con los datos, se evidencia que el funcionamiento académico está relacionado negativamente con el *burnout* y positivamente con

el *engagement*. Así mismo, este se asocia con la satisfacción frente a los estudios.

A partir de estos resultados se hace evidente que los estudiantes perciben niveles significativos de *engagement*, de satisfacción y de autoeficacia, lo cual pondría ser un factor protector para no hallar porcentajes más elevados de *burnout* académico. Es importante continuar estudiando el *burnout* académico con otras variables psicológicas desde una perspectiva clínica, hecho que permita establecer comorbilidad asociada al síndrome, y su relación con el rendimiento académico, por ejemplo la depresión, que permita comprender la actitud de autosabotaje y desconsideración frente al funcionamiento académico. Así mismo, sería necesario estudiar estas variables no solo en estudiantes de la jornada nocturna sino en la diurna y en diferentes facultades para hallar índices que permitan contrastar estos resultados.

Estos planteamientos generan la necesidad de seguir estudiando el constructo del *burnout* y su antítesis *engagement* académico, teniendo en cuenta aspectos sociales y culturales. Realizar estudios de corte transcultural permitiría encontrar diferencias del *burnout* académico en la población europea y colombiana. También es importante diseñar programas encaminados a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como acciones de prevención y programas de intervención dirigidos a amortiguar el impacto del burnout, especialmente con aquellos jóvenes que se perciben ineficaces e insatisfechos frente a los estudios y con promedios bajos y aceptables. Por último, es necesario focalizar y analizar otras variables personales, familiares, sociales y académicas que permitan diseñar programas efectivos y oportunos a las necesidades de la población estudiantil.

## Referencias

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bouman, Brake, & Hoogstraten. (2002). Significant effects due to rephrasing the Maslach Burnout Inventory's personal accomplishment items. *Psychological Reports*, 91, 825-826.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Thomson Paraninfo.
- Bresó, E., Llorens S. y Salanova, M. (2005). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado el 5 de agosto de 2005 de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf>.
- Bresó, E. y Salanova, M. (2005). Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del burnout académico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado el 5 de agosto de 2005 de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf>.
- De Pablo, J., Baillès, E., Pérez, J. y Valdés, M. (2002). Construcción de una Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios. *Educación Médica*, 5 (1), 40-46.
- Deary, I., Watson, R., & Houston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43 (1), 71-81.
- Dick, M., & Anderson, D. (1993). Job burnout in RN-to-BSN students: relationships to life stress, time commitments, and support for returning to school. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 24 (3), 105-109.
- Donna, C. & Tamy, G. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4 (1), 53-66.
- Fernández, J., y Rusiñol, J. (2003). Economía y Psicología: costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación. Recuperado el 26 de mayo de 2004 de <http://www.uoc.edu/dt/20128/index.html>.
- Garcés de los Fayos, E. (1999). Un estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográfica y deportivo. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Gil-Montes, P. R. y Peiró, J. M. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del "síndrome de quemarse por el trabajo" ("burnout") en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 67 - 80.
- Gil-Montes, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44, 33-40.
- Gil-Montes, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1, 19-33.
- Kanters, M., Bristol, D., & Attarian, A. (2002). The effects of outdoor experiential training on perceptions of college stress. *The Journal of Experiential Education*, 25 (2), 257-268.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 123-144.
- Martínez, L., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Lopez Da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés*, 8 (1), 13-23.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5 (9), 16-22.
- Maslach, C & Jackson, C. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, & W., Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Nalesnik, S., Heaton, J., Olsen, C., Haffner, W., & Zahn, C. (2004). Incorporating problem-based learning into an obstetrics/gynecology clerkship: impact on student satisfaction and grades. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 190 (5), 1375-1381.

- Núñez, J., González-Pineda, J., García, M., González, S., Roce, C., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Olaz, F. (2001). La teoría social cognitiva de la autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Tesis de Grado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pérez San Gregorio, M. A., Martín Rodríguez, A., Borda, M. y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.
- Ruinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19, 107-119.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de la autoeficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Grau, R., Cifre, E., & Llorens, S. (2000). Computer training, frequency of use and burnout: the moderating role of Computer self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 16 (6), 575-590.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2000) Exposure to information technologies and its relation to burnout. *Behaviour & Information Technology*, 19 (5), 385-392.
- Serrano, M., Caballero, C. y Pedroza, M. (1998). Evaluación e intervención desde la terapia cognitiva conductual del estilo atribucional de un grupo de jóvenes que presentan ansiedad ante la evaluación. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), 293-315.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Taylor, C., Ogle, K., Olivieri, D., English, R., & Dennis, M. (1999). Taking on the student role: how can we improve the experience of registered nurses returning to study. *Australian Critical Care*, 12 (3), 98-102.
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8 (2), 74-82.
- Viñas, F. y Chaparrós, C. (2000). Afrontamiento del periodo de examen y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Psicología.com*, 4 (1). Recuperado el 5 de mayo de 2004 de <http://www.psiquiatria.com>

**Fecha de recepción: agosto de 2006**  
**Fecha de aceptación: marzo de 2007**