



UNIVERSIDAD
PRIVADA
DEL NORTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

“BURNOUT ACADÉMICO Y ADAPTACIÓN A LA VIDA
UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
DE UNA UNIVERSIDAD DE TRUJILLO”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autora:

Karen Maharai Rodríguez Blas

Asesor:

Dr. Carlos Borrego Rosas

Trujillo – Perú
2014

APROBACIÓN DE LA TESIS

El asesor y los miembros del jurado evaluador asignados, **APRUEBAN** la tesis desarrollada por la Bachiller **Karen Maharái Rodríguez Blas**, denominada:

**“BURNOUT ACADÉMICO Y ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD DE TRUJILLO”**

Dr. Carlos Borrego Rosas
ASESOR

Dra. Karla Azabache
JURADO
PRESIDENTE

Mg. Lorena Frías
JURADO

Mg. Paulo Florián
JURADO

DEDICATORIA

A mis padres, personas ejemplares y amigos confidenciales quienes merecen el más digno respeto.

A mi hermana, amiga y compañera sin igual, a quien admiro mucho.

AGRADECIMIENTO

A Dios, quien ha sido el derrotero de mi vida y la fuente de inspiración en todos estos años académicos, de manera especial en la elaboración de este trabajo.

A mis padres, que de manera incondicional han contribuido en mi formación como persona y profesional. Su amor incondicional es la fuerza que me impulsa a ser cada día mejor en todos los ámbitos de mi vida.

A mi hermana, quien siempre me brindó su apoyo cuando más lo necesitaba. Su paciencia y cariño han sido relevantes en mi formación académica.

A mis abuelitos Felipe y Olga, dos adorables personas a quienes aprecio mucho. Su apoyo incondicional merece mi reconocimiento y gratitud.

A mi tía Claudia, quien de una u otra forma me brindó su apoyo en la realización de mis sueños.

A mi profesora Gina Chávez, por su apoyo y exigencia, que me enseñó la importancia de la excelencia en el presente trabajo.

A mi asesor Carlos Borrego Rosas, por el tiempo dedicado en la mejora del presente estudio.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|--|
| APROBACIÓN DE LA TESIS..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| DEDICATORIA..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| AGRADECIMIENTO | ¡Error! Marcador no definido. |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | v |
| ÍNDICE DE TABLAS..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| RESUMEN..... | vii ¡Error! Marcador no definido. |
| ABSTRACT | i ¡Error! Marcador no definido. |
| CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN..... | 100 |
| 1.1. Realidad problemática | ¡Error! Marcador no definido.0 |
| 1.2. Formulación del problema..... | ¡Error! Marcador no definido.2 |
| 1.3. Justificación..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.4. Limitaciones | ¡Error! Marcador no definido.3 |
| 1.5. Objetivos | ¡Error! Marcador no definido.4 |
| 1.5.1. <i>Objetivo General</i> | ¡Error! Marcador no definido.4 |
| 1.5.2. <i>Objetivos Específicos</i> | ¡Error! Marcador no definido. |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.1. Antecedentes | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.2. Bases Teóricas | ¡Error! Marcador no definido.1 |
| 2.3. Definición de términos básicos | ¡Error! Marcador no definido.7 |
| CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS..... | 39 |
| 3.1. Formulación de la hipótesis | 39 |
| 3.2. Operacionalización de variables | 39 |
| CAPÍTULO 4. MATERIAL Y MÉTODOS | 41 |
| 4.1. Tipo de diseño de investigación..... | 41 |
| 4.2. Material. | 41 |
| 4.2.1. <i>Unidad de estudio</i> | 41 |
| 4.2.2. <i>Población</i> | 41 |
| 4.2.3. <i>Muestra</i> | 42 |
| 4.3. Métodos. | 44 |
| 4.3.1. <i>Técnicas de recolección de datos y análisis de datos</i> | 44 |
| 4.3.2. <i>Procedimientos</i> | 48 |

| | |
|-------------------------------------|-----------|
| CAPÍTULO 5. DESARROLLO..... | 49 |
| CAPÍTULO 6. RESULTADOS | 51 |
| CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN..... | 56 |
| CONCLUSIONES..... | 61 |
| RECOMENDACIONES | 62 |
| REFERENCIAS..... | 63 |
| ANEXOS | 71 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Datos sociodemográficos de la muestra evaluada | 41 |
| Tabla 2: Nivel de Burnout en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo... | 51 |
| Tabla 3: Nivel de adaptación universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo | 52 |
| Tabla 4: Burnout académico y adaptación universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo | 53 |
| Tabla 5: Pruebas de normalidad para Burnout y adaptación universitaria..... | 54 |
| Tabla 6: Correlaciones de adaptación universitaria con el Burnout académico | 55 |
| Tabla 7: Matriz de configuración del Inventario de Burnout para estudiantes obtenida mediante la rotación Varimax..... | 76 |
| Tabla 8: Matriz de configuración del cuestionario de vivencias académicas obtenida mediante la rotación Varimax..... | 77 |
| Tabla 9: Coeficiente de consistencia interna de las dimensiones del Burnout | 80 |
| Tabla 10: Coeficiente de consistencia interna de la Adaptación universitaria y sus dimensiones | 81 |
| Tabla 11: Baremos del cuestionario de Vivencias académicas | 82 |
| Tabla 12: Baremos del Inventario de Burnout para estudiantes | 83 |
| Tabla13: Estadísticos descriptivos de la adaptación universitaria | 84 |

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre burnout académico y la adaptación a la vida universitaria en una muestra de 175 estudiantes de primer año de las carreras de educación inicial, primaria y secundaria. Se empleó un muestreo probabilístico estratificado y los instrumentos utilizados para la medición de las variables fueron la adaptación de Pérez et al. (2012) del Inventario de Burnout de Maslach para estudiantes y la adaptación de Márquez, Ortiz y Rendón (2008) del cuestionario de vivencias académicas QVAr. Los resultados de la investigación mostraron que no existe relación significativa entre el burnout académico y la adaptación universitaria. No obstante, se encontró correlaciones débiles y moderadas entre algunas de las dimensiones de ambas variables. Se halló también un bajo nivel de burnout académico y un nivel promedio de adaptación universitaria.

Palabras Claves: Burnout académico, Adaptación universitaria

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between academic burnout and the adaptation into university life in a sample of 175 a first year students of the careers of initial, primary and secondary education. Stratified probabilistic sampling was used and the instruments used to measure the variables were the adaptation of Pérez et al. (2012) of the Maslach Burnout Inventory for students and the adaptation of Marquez, Ortiz and Rendon (2008) of the academic experiences questionnaire QVAR. The research results showed that there is no significant relation between academic burnout and adaptation into university life. However, weak and moderate correlation was found between some of the dimensions of both variables. A low level of academic burnout and an average level of adaptation into university life were also found.

Key words: Academic Burnout, Adaptation into university life

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad problemática

Muchos jóvenes al iniciar y mantener su proceso formativo en la universidad tienen que hacer uso de múltiples competencias para adaptarse a esta nueva etapa, la cual implica el desarrollo de estrategias para afrontar los desafíos no sólo académicos, sino también retos en los dominios social y personal. Esto trae consigo una sobrecarga de estrés, conllevándolos al uso de comportamientos de evitación, no necesariamente adecuados como mecanismos de afrontamiento, y generando en ellos la sensación de no poder dar más de sí mismos, tanto física como psíquicamente, una actitud cínica o de distanciamiento con el significado de sus estudios y un sentimiento de incompetencia. La presencia simultánea de estas manifestaciones da origen al burnout académico (Caballero, Hederich & Palacios, 2010; Shaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá & Barker, 2001).

Tal es así que diversas investigaciones a nivel internacional (Caballero, Abello & Palacio, 2007; Camacho, Juárez & Arias, 2010; Ríos, Carillo & Sabuco, 2012; Rosales, 2012;) señalan una alta prevalencia de burnout en estudiantes universitarios y ponen de manifiesto, principalmente, un nivel alto de cansancio emocional, que como es de esperarse, repercute negativamente en el desempeño personal y académico del estudiante universitario.

Del mismo modo, en el contexto peruano Estela et al. (2010), Picasso et al. (2012); Apaza et al. (2011) al realizar investigaciones en estudiantes de medicina y odontología encontraron una gran prevalencia del síndrome de burnout en grado severo, moderado y bajo.

El estudio del burnout en el ámbito universitario ha sido asociado a diversas variables o características de tipo demográfico como la edad, el género y variables académicas; las cuales pueden considerarse como factores antecedentes en el desarrollo de este síndrome (Caballero, Hederich & Palacio, 2010; Martínez & Marques, 2005).

Asimismo, Chacón y Grau (2004) sostienen que las características personales del individuo también juegan un rol determinante en la aparición del burnout, ya que de alguna manera, contribuyen a acelerar o inhibir el proceso de desgaste emocional implicado en el burnout.

Dentro de las variables personales que influyen en el desarrollo del burnout, se ha incidido en el papel de la inteligencia emocional, especialmente en el aspecto de regulación emocional (Extremera, Durán & Rey, 2007). Cabanach, Souto, Fernández y Freire (2011), descubrieron en su investigación que los jóvenes universitarios al hacer un mayor uso de estrategias de regulación emocional (control emocional, autoconocimiento y claridad emocional) presentaban menores síntomas de agotamiento y despersonalización.

Otro factor que ha sido investigado en relación al burnout es el desempeño académico. A pesar de las diferentes investigaciones sobre la asociación entre estas dos variables, la relación existente entre ambas, aún no es muy clara.

El desempeño académico de los alumnos universitarios, sin duda, puede verse influenciado por otras variables distintas al burnout, como puede ser el proceso de adaptación a la vida universitaria. La mayoría de los alumnos no se encuentran preparados para la transición, es decir, pasar de su condición de alumnos de nivel secundario a ser alumnos universitarios, por lo que les cuesta ajustarse a un nivel de enseñanza superior, y a una metodología distinta de aprendizaje.

Asimismo, el proceso de adaptación a la vida universitaria no sólo implica acomodarse a nuevas condiciones académicas, sino también personales y sociales. Esto resulta difícil para muchos jóvenes, ya que tienen que hacer frente a nuevas demandas en el estilo de vida, de ahí que con el paso de los años, la dificultad para adaptarse a la universidad se ha convertido en un factor importante asociado a la deserción estudiantil (Yengle, 2009).

Chau y Saravia (2014) refieren en su investigación que otro factor de vital importancia asociado con la habilidad para adaptarse a la universidad es la salud percibida por los alumnos, a medida que ellos tengan una percepción de bienestar a nivel físico y psicológico, les será más fácil afrontar los desafíos de esta nueva etapa.

Por su parte, Londoño (2009) señala que el ajuste o desajuste a la vida universitaria se encuentra mediada por diferentes tipos variables como la edad, el estilo de personalidad, lugar de procedencia y elección de la carrera, así como por factores psicosociales; considerando al soporte social como una pieza clave en la adaptación de los jóvenes universitarios.

Sin duda la etapa universitaria modifica el estilo de vida de los jóvenes estudiantes. Este cambio somete al alumno a exigencias que tendrá que enfrentar y que algunos no podrán sostener, con lo cual pueden desarrollar riesgos para su salud. Extremera, et al (2007) y González et al. (2008) sostienen que este nuevo estilo de vida convierte a los estudiantes en personas vulnerables a alteraciones, tanto a nivel fisiológico, emocional, como conductual; generando en ellos cansancio emocional como expresión básica de burnout.

Dada la realidad que enfrentan los jóvenes en su etapa universitaria, no sólo para adaptarse a la misma, sino para soportar niveles de presión propios del ámbito académico, surge la necesidad de analizar la relación que existe entre el burnout académico y la adaptación a la vida universitaria en estudiantes de la carrera de educación de una universidad en el contexto trujillano.

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre burnout académico y la adaptación a la vida universitaria entre estudiantes de educación de una universidad de Trujillo?

1.3 Justificación

El burnout, conocido también como desgaste físico y mental, constituye un problema de gran repercusión en la sociedad. El interés que éste genera ha permitido ampliar su campo de estudio asociándolo a diversas variables, no sólo en el ámbito laboral; sino también en el ámbito académico, como es el caso de los estudiantes universitarios.

Diversas investigaciones muestran la elevada incidencia en los alumnos de nivel superior y la relación que tiene con algunas variables demográficas, personales, sociales y académicas; sin embargo, existen escasos estudios que lo hayan correlacionado con la adaptación a la vida universitaria. Por lo tanto, la presente investigación pretende llenar vacíos en el conocimiento, proporcionando información acerca de la relación entre ambas variables.

Asimismo, permitirá ampliar el conocimiento sobre factores relacionados con la fácil o difícil adaptación universitaria, que posteriormente conlleva a la deserción estudiantil, situación preocupante en la realidad peruana.

Por otro lado, los resultados del estudio proveerán de nueva información que podrá ser utilizada para generar estrategias de intervención en el ámbito educativo, así como, contribuir a la implantación de programas de prevención que velen por el bienestar psicológico del estudiante universitario, el cual se vea reflejado en su adecuado desempeño académico.

Finalmente, para la medición de las variables en estudio, se hallarán las propiedades psicométricas de las pruebas a utilizar, lo que permitirá obtener un instrumento validado en el contexto trujillano que pueda ser usado en investigaciones posteriores.

1.4. Limitaciones

La variable Burnout académico se basa en el modelo de Pedró Gil- Monte y José Peiró y la variable adaptación a la vida universitaria en la teoría Psicosocial de Leandro Almeida, Ana Paula Soares y Joaquim Ferreira.

Los resultados de la presente investigación podrán ser generalizados únicamente en la población investigada y sólo servirán como referencia a poblaciones similares.

Por otro lado, con respecto a la variable adaptación a la vida universitaria, se hallaron escasas investigaciones y poca información teórica, debido a que es una variable recientemente estudiada, lo que no facilitó profundizar en el análisis de los resultados.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Determinar la relación entre burnout académico y la adaptación a la vida universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de burnout académico en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo
- Determinar el nivel de adaptación a la vida universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo.
- Determinar la relación entre las dimensiones del Burnout académico (agotamiento emocional, cinismo, falta de eficacia personal) y la adaptación a la vida universitaria (personal, interpersonal, estudio, carrera e institucional) en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo.
- Hallar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en la población estudiada.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Martínez y Marques (2005) realizaron una investigación correlacional comparativa sobre el burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. La muestra analizada estuvo conformada por 1988 estudiantes y para la medición de la variable se utilizó el instrumento MBI-SS (Maslach Burnout Inventory-Student Survey) de Schaufeli y Cols. Los resultados del estudio mostraron la existencia de diferencias significativas en las dimensiones de burnout relacionadas con variables sociodemográficas. Al mismo tiempo, las dimensiones del burnout se muestran como predictores del desempeño, las expectativas de éxito y la tendencia al abandono. Este estudio permitió corroborar la relación negativa y débil pero estadísticamente significativa, encontrada entre el cinismo y dimensión de carrera de la adaptación a la vida universitaria, en la presente investigación.

Caballero, Abello y Palacio (2007) llevaron a cabo un estudio correlacional con el objetivo de establecer la relación del burnout, el rendimiento académico, con la satisfacción frente a los estudios. Para este estudio se analizó una muestra de 202 universitarios estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Barranquilla y para la medición de las variables se usó el MBI-SS: Maslach Burnout Inventory-Student Survey, el UWES-S (Student academic Engagement Scale). Los resultados del estudio indicaron 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. Estos resultados proponen una línea de estudio para la presente investigación, orientada a profundizar en factores como el rendimiento académico y satisfacción frente a los estudios, los cuales se encuentran inmersos en las dimensiones carrera y estudio de la variable estudiada, como es la adaptación a la vida universitaria.

Extremera, Durán y Rey (2007) realizaron una investigación con el propósito de analizar la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y el grado en que el estudiante está «quemado» en sus estudios (burnout), sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realiza durante su carrera (engagement) y sus niveles de estrés. La muestra estuvo compuesta por 373 estudiantes de dos universidades andaluzas y el diseño de investigación fue correlacional. Para la medición de las variables se utilizaron los siguientes instrumentos de medición: la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004), la versión española del Maslach Burnout Inventory-Student Survey, el cuestionario Student Academic Engagement (SAE; Schaufeli et al., 2002a) y la escala abreviada de estrés percibido Perceived Stress Scale (Remor y Carrobbles, 2001). Al finalizar la investigación los autores concluyeron en que altos niveles de IE en los alumnos se relacionan con menores niveles de agotamiento, cinismo, mayor eficacia académica, menor percepción de estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas aproximadamente una o dos semanas antes de comenzar el período de exámenes. Este estudio permitió ampliar la visión de la realidad problemática expuesta en la presente investigación, teniendo en cuenta factores personales que se encuentran muy relacionados con la aparición del burnout en los estudiantes universitarios.

Soares, Guisande y Almeida (2007) realizaron un estudio descriptivo para analizar las relaciones entre los niveles de autonomía de los estudiantes en su entrada en la Enseñanza Superior y la calidad de su ajuste académico al final del primer año. Para dicho estudio se aplicó el Iowa Developing Autonomy Inventory (IDAI) en el inicio del año lectivo y el Questionário de Vivências Académicas (QVA) al final de ese año a una muestra de 420 alumnos de primer año de la Universidad de do Minho. Los resultados revelaron que el ajuste académico se encuentra asociado a los niveles de autonomía de los alumnos, en particular en lo que concierne a la Gestión del tiempo, Independencia emocional de sus compañeros e Interdependencia

Márquez, Ortiz y Rendón (2008) llevaron a cabo un estudio psicométrico clásico para especificar las propiedades y características psicométricas del QVA-r en una muestra de 297 estudiantes de segundo a noveno semestre de la facultad de psicología de una universidad bogotana. La consistencia interna en todas las escalas, estimada a

partir del alfa de Cronbach, fue mayor o igual a .60 y la estructura factorial obtenida explica el 40.5% de la varianza total, en una conformación similar a la reportada para el instrumento original, aunque algunos ítems se agruparon de manera diferente. Este estudio permite corroborar la validez y confiabilidad del instrumento utilizado para medir la adaptación a la vida universitaria en la presente investigación.

Londoño (2009) llevó a cabo una investigación del tipo correlacional descriptiva de corte longitudinal, con el objetivo de identificar el papel del optimismo y la salud positiva como predictores del nivel de adaptación de jóvenes que ingresan a la universidad. La muestra analizada fue de 77 estudiantes de ambos géneros ingresantes a la carrera de psicología en una universidad privada de Colombia. Para la medición de las variables se utilizó una ficha general de registro de información elaborada por el autor, el cuestionario de salud positiva (Lluch Canut), el Cuestionario de optimismo y pesimismo de Seligman, y la escala de evaluación de la adaptación diseñada por la autora del estudio. Al concluir la investigación se concluyó en que el optimismo es determinante no sólo de la permanencia, sino que además predice la cancelación y repetición de asignaturas, influyendo así en la adaptación a la universidad. Estos resultados permitieron orientar la presente investigación hacia factores de percepción subjetiva del estudiante, con respecto a las demandas externas, que puedan influir en el proceso de adaptación universitaria.

Cabanach, Souto, Fernández y Freire (2011) desarrollaron un estudio correlacional con el propósito de analizar la relación existente entre las dimensiones que se engloban dentro de la regulación emocional y las tres dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). La muestra utilizada estuvo integrada por 487 estudiantes de los tres cursos de la diplomatura de Fisioterapia de diversas universidades españolas y para medir las variables se utilizó el Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach y Jackson, 1997) y la adaptación española, de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional de Gratz y Roemer (2004). Finalmente los resultados del estudio sugirieron que cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones aparecen manifestaciones más claras de burnout. En cambio, cuanto mayor es la regulación emocional, menores síntomas de agotamiento y despersonalización, y mayores niveles de realización personal manifiestan los estudiantes. Este estudio guió la presente investigación a hallar la

relación, de manera específica, de las dimensiones del burnout académico con cada una de las dimensiones de la otra variable en estudio.

Soares, Almeida y Guisande (2011) realizaron un estudio con el objetivo de analizar en qué medida las percepciones de los alumnos sobre la calidad del clima social afectan la calidad de su adaptación y de sus vivencias académicas. Para dicho estudio se utilizó una muestra estuvo compuesta por 677 estudiantes universitarios de primer año de 16 titulaciones de la Universidad do Minho y los instrumentos utilizados fueron: la versión adaptada de la Classroom Environment Scale (CES; Moos y Trickett, 1974), y Questionário de Vivências Académicas (QVA, Almeida y Ferreira, 1997). Los resultados de la investigación señalaron que los alumnos tenían percepciones positivas sobre el clima de sus aulas, y que a su vez estas percepciones afectaban de manera positiva la calidad de sus vivencias académicas. Este estudio sirve como punto de referencia para orientar el estudio de la relación de la adaptación universitaria hacia otros factores aún no estudiados.

Pérez, Parra, Fasce, Ortiz, Bastías y Bustamante (2012) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de evaluar la estructura factorial y la confiabilidad de una versión del Maslach Burnout Inventory adaptada a estudiantes. La muestra utilizada estuvo conformada por 279 participantes de 32 carreras distintas. Mediante Análisis Factorial Exploratorio se identificaron tres factores próximos a los propuestos por Maslach, los que junto a la escala general mostraron confiabilidades adecuadas. Estos resultados muestran que el instrumento presenta una apropiada estructura factorial y consistencia interna, siendo útil para evaluar el desgaste emocional, particularmente interpersonal, en población universitaria. Este estudio permitió corroborar la validez y confiabilidad del instrumento utilizado para medir el burnout académico en la presente investigación.

Ríos, Carrillo y Sabuco (2012) realizaron una investigación con el objetivo de determinar los niveles síndrome de burnout de resiliencia y en estudiantes de segundo grado de enfermería, así como analizar la relación existente entre ambas variables y el perfil socio-demográfico de la muestra. Dicha muestra estuvo constituida por 218 estudiantes de enfermería de la Universidad de Murcia y los instrumentos utilizados fueron un cuestionario elaborado ad hoc de variables

sociodemográficas y de relación con sus compañeros y profesorado, la adaptación española del Inventario de Burnout de Maslach (MBI-GS) y la escala Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Los resultados mostraron un nivel alto de cansancio emocional en el 28% de la muestra, y un nivel alto de cinismo en el 19,7%. Además, los datos obtenidos apoyan la relación entre la resiliencia y el síndrome de burnout en la muestra de estudiantes analizada. La conclusión final del estudio destacó que aquellos estudiantes que mostraron un mayor nivel de resiliencia experimentaron un menor cansancio emocional y una mayor realización personal. Este estudio proporciona datos descriptivos que permiten establecer una comparación con los resultados obtenidos en la presente investigación, y así ampliar el análisis de la discusión de resultados.

Chau y Saravia (2014) realizaron un estudio con el propósito de analizar la relación entre la salud percibida y la adaptación universitaria en una muestra de 281 estudiantes de Lima, Perú. Para ello se aplicó el cuestionario de vivencias académicas (QVA-R) y un ítem del Cuestionario de Salud (SF-36; Ware, Snow, Kosinski, & Gandek, 1993). Los resultados mostraron una relación positiva entre la salud percibida y las cinco áreas que miden la adaptación universitaria. El área Personal presentó la mayor relación con la salud percibida. Este estudio brindó una base teórica para explicar la adaptación universitaria, variable estudiada en la presente investigación.

Nacionales

Yengle (2009) realizó un estudio con el objetivo analizar y visualizar la asociación entre los niveles de las variables adaptación a la vida universitaria y relación con los compañeros de estudio, para estudiantes desertores de los tres primeros ciclos de la Universidad César Vallejo. La investigación fue no experimental, transversal y correlacional. Para el estudio se utilizó una muestra de 441 alumnos desertores de los tres primeros ciclos, a quienes se les aplicó un cuestionario. Para la obtención de los resultados se aplicó la técnica estadística de análisis de correspondencias para el análisis de asociación entre las categorías de las variables adaptación a la vida universitaria y relación con los compañeros de estudio. Se concluyó que la dificultad de adaptación a la vida universitaria está asociada a la deserción estudiantil y que se da en los primeros ciclos, especialmente en el primero; asimismo, los niveles de

dicha variable están asociados a los niveles de la variable relación con los compañeros de estudios. Este estudio permitió corroborar el nivel promedio de adaptación encontrado en la muestra evaluada, ya que ésta se encuentra cursando el segundo ciclo de su carrera.

Estela, Jiménez, Landeo, Tomateo y Vega (2010) llevaron a cabo un estudio para determinar la prevalencia y los factores asociados al síndrome de Burnout (SBO) en alumnos de medicina del séptimo año de la Universidad Peruana, además, conocer el nivel de compromiso de las dimensiones componentes del SBO e identificar factores sociodemográficos y laborales que se asocien a la presencia de SBO. Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal. Para ello se tomó una muestra de 103 estudiantes limeños a los cuales se les aplicó un cuestionario autoadministrado, sobre características sociodemográficas y laborales y la escala Maslach Burnout Inventory en su versión Human Services Survey validada en español. La investigación concluyó en que la mitad de la población presentó niveles medio o alto en despersonalización (68,9%) y agotamiento emocional (67%) aproximadamente un tercio de los estudiantes tuvieron baja realización personal (35%). No se encontró asociación estadísticamente significativa entre las variables sociodemográficas y laborales estudiadas y la presencia de SBO. Este estudio es un referente de la existencia de burnout en contextos académicos y guía la presente investigación hacia el estudio de diversos factores que contribuyan a su aparición, en este caso el ingreso a la universidad.

Picasso et al. (2012) realizaron un estudio para determinar la prevalencia del síndrome de Burnout (SB) en estudiantes de odontología. El estudio fue de tipo observacional, descriptivo y transversal y se utilizó una muestra de 140 alumnos de Periodoncia I matriculados en el IV ciclo de la facultad de odontología de la universidad de San Martín de Porres. Para la medición de la variable se utilizó el Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) de Schaufeli W. et al. (2002). Los resultados de la investigación concluyeron en que 30,7% de la muestra presentó SB en grado severo, y el 23,6% en grado moderado. Además la prevalencia del SB era significativamente mayor en hombres, y menor en el grupo que vive solo. No se encontró relación entre el SB y el estado civil, trabajar además de estudiar, practicar alguna religión o deporte, o presentar molestias fisiológicas durante la época de

estudios. Este estudio conduce la presente investigación hacia el estudio de variables que influyan en el desarrollo de burnout en estudiantes, en este caso el ingreso a la universidad.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1 El Burnout

A. Burnout Profesional

La palabra burnout, es un término anglosajón que se traduce al español como “estar quemado”, y que hace referencia a un estado de desgaste o agotamiento profesional y emocional (Gil-Monte, 2003).

Según algunos autores (Mingote & Pérez, 1999; Rosales & Rosales, 2013) el concepto de burnout como fenómeno psicológico tuvo su origen en los Estados Unidos y fue el psiquiatra Freudenberg (1974) uno de los primeros en definirlo como un estado de frustración causado por la dedicación a un objetivo, o forma de vida que no produce el resultado esperado.

Asimismo, estos autores (Mingote & Pérez, 1999; Rosales & Rosales, 2013) refieren que una de las definiciones más importantes y más reconocida es la brindada por Maslach y Jackson (1986), quienes conceptualizaron al burnout como un síndrome de agotamiento personal que incluye tres dimensiones: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja autoestima profesional. El agotamiento emocional hace referencia a la disminución o pérdida de recursos emocionales; la despersonalización, consiste en el desarrollo de conductas negativas y de insensibilidad hacia las personas receptoras del servicio; y la baja autoestima, conlleva a evaluar el trabajo propio de manera negativa (Mingote & Pérez, 1999).

Otra de las definiciones clásicas utilizadas es la de Pines y Aronson, 1988, citado por Rosales & Rosales, 2013 quienes definieron al burnout como un estado de agotamiento en el cual se combinan aspectos físicos, mentales y emocionales, causado por el involucramiento permanente en un trabajo que produce situaciones emocionalmente demandantes. Dicho agotamiento estaría caracterizado por baja energía, manifestaciones psicósomáticas, sentimientos de incapacidad, desesperanza y actitudes negativas hacia la persona, trabajo y vida.

Por otro lado, Bosqued (2008) desde una perspectiva más amplia considera al burnout como un problema de salud y de calidad de vida laboral, un tipo de estrés que se mantiene en el tiempo, y que se puede definir como una respuesta psicofísica que surge como consecuencia de un esfuerzo permanente cuyos resultados se considera ineficaz y que genera una sensación de insatisfacción. En sus fases más avanzadas, el síndrome se manifiesta en una sensación de no poder más o de haber llegado al límite de las fuerzas.

Según Gonzáles et al. (2008) la conceptualización del burnout ha sido estudiada desde dos perspectivas: la clínica, que hace referencia al estado al cual llega el individuo afectado del síndrome de burnout; y la psicosocial, que analiza el fenómeno como un proceso que surge de la interacción en un entorno laboral concreto. Para la primera perspectiva, el burnout es visto como un fenómeno estático y sería el final del proceso. En la segunda, se consideran tanto las variables de afrontamiento individual como las condiciones objetivas del trabajo (Gonzáles et al. 2008). Es por ello que desde esta postura, Gil y Peiró (1999) lo definen como una respuesta al estrés laboral crónico que se caracteriza por el desarrollo de una idea de fracaso profesional, la vivencia de un estado emocional agotado y actitudes negativas hacia las personas con quienes se trabaja.

A pesar de las diversas conceptualizaciones dadas acerca del burnout, Rosales y Rosales (2013), sostienen que no existe actualmente una concepción unánime sobre el concepto del burnout; sin embargo, diversas investigaciones convergen en el supuesto de que este síndrome surge como respuestas a un estrés laboral crónico, que abarca actitudes y sentimientos dañinos para la persona y la organización.

Sin duda, uno de los aspectos esenciales tratados en el estudio del burnout ha sido su definición. Según Gil- Monte (2003) la literatura ofrece cerca de diecisiete denominaciones del término burnout que de alguna manera intentan brindar una clara conceptualización de este fenómeno.

Conceptualizar un concepto tan complejo como el burnout, debido a la variedad de síntomas presentados, no ha sido tarea fácil de ahí que en el afán de encontrar una definición más exacta han surgido diversos modelos teóricos que tratan de definir y explicar el proceso del burnout.

B. Burnout académico

Según Salanova y Llorens (2008) el estudio del burnout en la actualidad ha permitido ampliar su conceptualización. En sus inicios Freudenberg (1974) y Maslach y Jackson (1986), limitaron sus definiciones a contextos profesionales relacionados con el servicio (médicos, enfermeras); sin embargo, recientemente el estudio del burnout se ha ampliado a otros grupos no ocupacionales y estudiantes (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000).

La presunción de que los estudiantes universitarios, al igual que cualquier otro profesional, se encuentran sometidos a presiones y sobre cargas propias del ámbito académico, señala que estos al igual que cualquier trabajador, mantienen una relación directa e indirecta con la institución universitaria. Esta presunción permite estudiar las respuestas del alumno ante la tensión y sus implicaciones en su sensación de bienestar frente a sus estudios (Caballero, Hederich & Palacio, 2010). Tal es así, que el joven universitario al tener que hacer frente a nuevas demandas inherentes al proceso formativo en la universidad, tienden a experimentar una alta carga de estrés, lo cual los lleva a generar sensaciones de no poder más de sí mismo, tanto física como psíquicamente, una actitud negativa, pérdida de interés y dudas acerca de su capacidad. La presencia simultánea de estas manifestaciones da origen al burnout académico (Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

El burnout académico es descrito como un síndrome emocional tridimensional compuesto por las mismas tres dimensiones que el burnout profesional. Se define como una respuesta emocional negativa, persistente, relacionada con los estudios, formada por una sensación de encontrarse exhausto, de no poder dar más en las tareas como estudiante (agotamiento); una actitud cínica o de distanciamiento con el significado de los estudios que se está realizando (cinismo); y un sentimiento de incompetencia académica como estudiante (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Barker, 2001).

Así a través de diversas investigaciones se ha demostrado que los estudiantes también se “queman” por los estudios (Caballero, Abello & Palacio, 2007; Camacho, Juárez & Arias, 2010; Ríos, Carillo & Sabuco, 2012; Rosales, 2012).

C. Dimensiones

Maslach y Jackson (1986), sostienen que el burnout abarca tres dimensiones:

a) Agotamiento emocional

El cansancio emocional consiste en un sentimiento de agotamiento ante las exigencias de la tarea por la que no se siente atractivo alguno (Maslach y Jackson, 1986). Asimismo, se caracteriza por la falta de entusiasmo y energía; en esta situación la persona siente que no puede dar más de sí misma en el ámbito afectivo (Barraza, 2011).

Para Bosqued (2008) este agotamiento surge como consecuencia de una disminución de recursos emocionales del profesional para enfrentar los retos que su trabajo le plantea, y que se concreta en una contante y creciente fatiga a nivel físico y emocional.

b) Despersonalización

La despersonalización implica una conducta de rechazo hacia las personas que reciben el servicio (Maslach & Jackson, 1986).

Barraza (2011) refiere que la despersonalización se asocia a una actitud cínica e impersonal, con el aislamiento de los demás y con el intento de culpabilizar a otros de la frustración y el fracaso propios en el cumplimiento de los compromisos laborales.

Por otro lado, la despersonalización es considerada también como un mecanismo de defensa de la persona afectada, por lo que de manera inconsciente quien lo padece crea una barrera entre él y el usuario del servicio. En la práctica esto se traduce en ineficacia en el trabajo y deshumanización (Bosqued, 2008).

Asimismo, Gil- Monte y Peiró (1999), sostienen que las actitudes de despersonalización vienen a ser estrategias de afrontamiento que desarrollan las personas ante el hecho de experimentar de manera crónica una baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional.

Cabe resaltar, que la dimensión de despersonalización cambió su nombre por "cinismo" para evaluar el burnout no sólo en contextos profesionales de salud, sino en otros contextos, entre ellos, el pre-profesional. Es por ello, que la escala de cinismo para evaluar el burnout académico es definida como una actitud cínica o de distanciamiento con el significado y

la utilidad de los estudios que se están realizando (Caballero, Bresó, & Gonzáles, 2015).

c) Baja eficacia personal

Esta dimensión consiste en una actitud negativa hacia uno mismo y al trabajo que se realiza, una pérdida de interés por éste, aislamiento en la tarea con unas ideas de incompetencia personal, junto con irritabilidad, baja productividad y pobre autoestima (Ruza, 2003).

Bosqued (2008) la define como una sensación subjetiva que se desprende las dos dimensiones anteriores: agotamiento emocional y despersonalización. El profesional se siente frustrado por la calidad del propio trabajo realizado y los resultados conseguidos con él, por lo que empieza a autoevaluarse de manera negativa, lo que tiene como consecuencia una merma en su autoestima (Bosqued, 2008).

La baja realización personal afecta el rendimiento del individuo sobre la base de una autoevaluación negativa, que a veces se encuentra solapada por una actitud de “omnipotencia”, que hace que los esfuerzos se multipliquen aparentando interés y dedicación, que a la larga profundizan el burnout (Barraza, 2011).

D. Síntomas

Fuertes y Cabrera (2007) consideran que los tres síntomas distintivos del burnout son el agotamiento emocional, la despersonalización y el fracaso en sus expectativas y logros personales.

El agotamiento emocional se caracteriza por una pérdida de energía y vitalidad. La persona evidencia un cansancio físico que va aumentando progresivamente, y poco a poco va percibiendo también un agotamiento psíquico que se ve reflejado en serias dificultades para concentrarse, retener conceptos pensar con agilidad, etc. En este primer estadio la sintomatología experimentada por la persona es semejante al cuadro de depresión, sin embargo, el paso a las siguientes fases aclararán el diagnóstico (Fuertes & Cabrera, 2007)

La despersonalización se evidencia mediante una actitud negativa hacia los beneficiarios del trabajo, apareciendo un distanciamiento emocional progresivo

y una irritabilidad intensa hacia los sujetos que son objeto fundamental del trabajo (Fuertes & Cabrera, 2007)

Baja realización personal es un síntoma relacionado con los sentimientos de incapacidad y de frustración, conduciendo a una disminución de la autoestima la cual desemboca en ineficiencia laboral (Fuertes & Cabrera, 2007)

Por otro lado, Bosqued (2008) engloba la sintomatología del burnout en síntomas físicos, emocionales y cognitivos. Dentro de los síntomas físicos considera la fatiga crónica, insomnio tensión muscular, dolores diversos, hipertensión y disfunciones sexuales. Los síntomas emocionales se caracterizan por la irritabilidad, enojo, sentimientos de baja autoestima, negativismo, culpa y falta de esperanza. Finalmente, los síntomas cognitivos manifestados serían dificultades de atención y memoria, percepción negativa del trabajo y desinterés y fantasías de abandono del trabajo.

Quiceno y Vinaccia (2007) sostienen que además de las manifestaciones del burnout antes mencionados existen otros síntomas a nivel conductual caracterizado por un comportamiento suspicaz y paranoide, inflexibilidad y rigidez, incapacidad para estar relajado y comportamientos de alto riesgo como conductas agresivas hacia los clientes, consumo de sustancias psicoactivas, tranquilizantes y barbitúricos.

En el ámbito estudiantil Rosales y Rosales (2013) señalan que en varios estudios las manifestaciones más comunes en los estudiantes son: el cansancio físico y mental, el abandono de los estudios y la disminución en el rendimiento académico. Asimismo estas manifestaciones se pueden dividir en tres grupos: psicósomáticas, conductuales y emocionales. Las manifestaciones psicósomáticas se caracterizan por fatiga crónica, cefalea, alteraciones cardiovasculares, gastrointestinales y respiratorias, así como dolores abdominales y musculares (Rosales & Rosales, 2013). Dentro de los síntomas conductuales se evidencian abuso de fármacos, alcohol y tabaco, malas conductas alimentarias e incapacidad para relajarse y las manifestaciones emocionales se ven reflejadas en una baja autoestima, depresión, impaciencia deseos de abandonar los estudios y dificultad para concentrarse debido a la ansiedad experimentada (Rosales & Rosales , 2013).

E. Proceso de desarrollo del burnout

Según Gil y Peiró (1999) en el burnout se pueden distinguir dos fases:

- a) Primera fase: Aparece un deterioro cognitivo que consiste en la pérdida de la ilusión por la actividad realizada, la baja realización personal en el trabajo y un deterioro afectivo caracterizado por un agotamiento emocional y físico así como la aparición de conductas y actitudes negativas hacia los clientes y el ambiente de trabajo en forma de comportamientos distantes, fríos e indiferentes.
- b) Segunda fase: Los síntomas presentados en la primera fase se acompañan de sentimientos de culpa.

Por otro lado, Llaneza (2008) y Fernández (2010) mencionan otras fases que a continuación se describen:

- a) Fase inicial de entusiasmo

En esta etapa, la persona experimenta ante un nuevo trabajo o actividad asignada, una gran energía, manifiesta expectativas positivas de la nueva responsabilidad, asimismo los conflictos se interpretan como algo pasajero, solventables y de poca importancia (Llaneza, 2008).

- a) Fase de estancamiento:

Según Llaneza (2008) en esta fase se empieza a plantear dudas acerca del trabajo, del esfuerzo realizado, las expectativas iniciales se oscurecen, los objetivos no son tan claros, y la persona empieza a alejarse y a interpretar de manera negativa las propuestas. Aparecen los primeros síntomas.

- b) Fase de frustración

Etapa en la cual las herramientas de la organización o personales pueden permitir que se recobre la ilusión por nuevos proyectos, la motivación o de lo contrario se entra a una situación donde los problemas psicosomáticos se van cronificando y se va adoptando una actitud irritable, de dudas e inadecuación de tareas (Llaneza, 2008).

- c) Fase de apatía

Se manifiestan cambios actitudinales y conductuales. La persona se resigna o entra en una etapa de no saber decir no, afectando a la relación con los clientes (Fernández, 2010).

- d) Fase de quemado

Es última fase en la cual se da un colapso físico e intelectual. El individuo ya no puede más y el síndrome se manifiesta en sus características más comunes y acentuadas (Fernández, 2010; Llana, 2008).

F. Modelos teórico del burnout

Diversos modelos han intentado brindar una explicación sobre las posibles causas y desarrollo del burnout, dentro de ellos tenemos al modelo propuesto por Gil- Monte y Peiró (1999), el cual sostiene que variables del tipo cognitivas, sociales y organizacionales están implicadas en el desarrollo del burnout. A continuación una perspectiva breve y general de lo que sostienen los modelos psicosociales basados la teoría socio cognitiva del Yo, en las Teorías del Intercambio Social y los que se basan en la Teoría Organizacional.

a) Modelos elaborados desde la teoría socio cognitiva del Yo

Estos modelos sostienen que las causas más importantes del burnout son las cogniciones de los individuos, las cuales influyen en lo que estos perciben y hacen, a su vez; estas cogniciones o esquemas mentales se ven modificadas por los efectos de sus acciones y la autoconfianza que determina el empeño que la persona pondrá para cumplir sus objetivos (Martínez, 2010).

b) Modelos basados en las Teorías del Intercambio Social

Proponen que el síndrome de burnout tiene su etiología en las percepciones de falta de equidad o ganancia que se desarrolla tras los procesos de comparación en las relaciones interpersonales con los receptores de su trabajo, con los compañeros y con la organización (Gálvez, Moreno & Mingote, 2009). Cuando los sujetos tienen la sensación de que aportan más de lo que reciben y no se sienten capaces de resolver problemas, comienzan a desarrollar sentimientos de quemarse por el trabajo (Hernández et al., 2007)

c) Modelos basados en la Teoría Organizacional

Según Hernández et al. (2007) todos estos modelos consideran al burnout como una respuesta al estrés laboral y ponen énfasis en la función de estresores organizacionales y en las estrategias de afrontamiento utilizadas ante la experiencia de quemarse. Según estos modelos, variables como el apoyo percibido, las funciones del rol, la estructura, el clima laboral y la cultura organizacional junto a la forma de afrontar situaciones amenazantes, estarían implicadas en la aparición del burnout (Martínez, 2010).

Es importante resaltar, que el modelo propuesto por Gil- Monte y Peiró(1999) concluye que el síndrome de burnout puede ser integrado en los modelos cognitivos y transaccionales de estrés, comprendiendo a éste como una respuesta al estrés laboral que surge tras un proceso de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias no resultan eficaces para disminuir el estrés laboral percibido. Esta respuesta supone una variable mediadora entre el estrés percibido y las consecuencias y se inicia con el desarrollo de baja realización personal y elevados sentimientos de agotamiento emocional. Las actitudes de despersonalización que aparecen luego se consideran una estrategia de afrontamiento desarrollada ante la experiencia crónica de baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. Esta perspectiva integra el papel de las cogniciones y emociones como variables mediadoras en la relación entre el estrés laboral percibido y las respuestas actitudinales y conductuales (Gil- Monte y Peiró, 1999)

G. Factores predisponentes y desencadenantes

González et al. (2008) propone que uno de los factores predisponentes o facilitadores del burnout son las variables personales. Dentro de éstas resalta los rasgos de personalidad que posee en particular cada individuo, concluyendo que aquellas personas perfeccionistas, con grandes expectativas son más propensas a padecer este síndrome.

Asimismo, este autor refiere que existen variables del tipo formativo que pueden cumplir una función desencadenante del síndrome de burnout,

dentro de las cuales considera aquellas relacionadas con la previa preparación para el ejercicio profesional (González et al. 2008).

Dentro del ámbito formativo - académico también se pueden encontrar variables relacionadas con el contexto social como: relación con compañeros, participación en actividades recreativas, competitividad y apoyo social familiar que de alguna manera influirán en la aparición del burnout (Caballero, Hederich & Palacios, 2010)

Por otro lado, Forbes (2011) enfocado más en el ámbito laboral, señala que un factor asociado y considerado también un agente de riesgo está relacionado con actividades laborales que vinculan al trabajador y sus servicios directamente con clientes. A esto se suma los horarios de trabajo excesivo y niveles altos de exigencia, que por cierto, desde una perspectiva organizacional es visto de manera positiva.

A su vez cualidades intrínsecas a la organización como la estructura rígida y jerarquizada, falta desarrollo personal y un estilo inadecuado de dirección, puede desencadenar el desarrollo del síndrome de burnout (González et al. 2008).

Finalmente, variables sociodemográficas como la edad y el sexo han sido correlacionados con la aparición del burnout, concluyendo que a menor edad existe mayor tendencia a padecer de burnout y que las mujeres debido a sus múltiples ocupaciones son más propensas a desarrollar este síndrome (Cabrera, 2007 & González et al. 2008).

H. Consecuencias

Las consecuencias que produce este síndrome en las personas que lo padecen son múltiples y variadas. Unas llevan a otras empeorando la situación de quien lo sufre en todos sus áreas como individuo (Xavier et al., 2008)

Fernández (2010) sostiene que las consecuencias que genera el burnout se dan a nivel cognitivo, afectivo y actitudinal. En la persona se produce un deterioro cognitivo que consiste en la aparición de la frustración y el desencanto profesional, en una situación crítica de la capacidad percibida por el desempeño laboral. Las consecuencias cognitivas no han sido muy estudiadas; sin embargo, son de gran importancia pues al comienzo del

síndrome no existe coherencia entre las expectativas laborales y lo real, conllevando a una frustración y depresión de índole cognitiva (Martínez, 2010).

Por otro lado, el deterioro afectivo se caracteriza por el desgaste emocional y en algunos casos se acompaña de sentimientos de culpa. Según Martínez (2010) la mayoría de consecuencias del burnout son de carácter emocional, las cuales están relacionadas con la depresión, los sentimientos de fracaso, pérdida de autoestima, disgusto y agresividad.

Finalmente, el deterioro actitudinal se encuentra asociado con actitudes de cinismo e indiferencia con los clientes que reciben el servicio, siendo la despersonalización la consecuencia más relevante (Fernández, 2010; Martínez, 2010).

Por otra parte, Forbes (2011) considera también que los efectos del burnout tienen un alcance a nivel psicosocial, generando deterioro en las relaciones interpersonales, irritabilidad, ansiedad, cinismo y aislamiento. Asimismo, Martínez (2010) refiere que las personas con alto nivel de burnout suelen tener menos satisfacción en las relaciones de pareja y las conductas en el hogar son de irritación y tensión.

I. Diferenciación de otros términos

González et al. (2008) sostienen que uno de los problemas que ha surgido al momento de delimitar el burnout, ha sido su solapamiento con otras entidades relacionadas, por lo que resulta importante diferenciarlo de otros conceptos.

1. Burnout y estrés

La diferencia que se plantea entre estrés y burnout, es que el primero es un proceso psicológico que conlleva a efectos positivos y negativos, mientras que el burnout hace referencia a efectos negativos para el sujeto y su entorno. Asimismo, se considera que el burnout se limita al contexto laboral, mientras que el estrés puede aparecer en diversos contextos (Martínez, 2010; Rosales & Rosales, 2013).

Por otro lado, El Sahili (2012) refiere que el burnout viene a ser un efecto del estrés crónico que se da en trabajos que presentan un

contacto personal agudo, donde el apoyo del profesional se vuelve imprescindible, lo cual implica un gasto importante de energía, atención constante y voluntad para hacer frente a las demandas externas e internas. Por lo que concluye que el burnout es la consecuencia del estrés pero en periodos prolongados de tiempo.

2. Burnout y fatiga física

Otro concepto que suele confundirse con el burnout es el de fatiga física. Para diferenciar estos conceptos Rosales y Rosales (2013), sostienen que es importante tener en cuenta el proceso de recuperación. El burnout implica una recuperación que se acompaña de sentimientos de fracaso, mientras que en la fatiga la recuperación es más rápida y puede acompañarse de sentimientos de realización personal y a veces de éxito. Bresó, Salanova y Schaufeli (2008) definen la fatiga como el resultado de la exposición a exigencias del trabajo, que se traduce en una alteración temporal en la eficiencia de la persona y que es un indicador de la necesidad de descanso. A su vez, la fatiga puede ir acompañada de sentimientos de competencia mientras que el burnout conlleva una autoevaluación negativa y sentimientos de ineficacia laboral.

3. Burnout y depresión

La proximidad entre estos dos conceptos ha suscitado muchas confusiones y polémicas desde sus inicios (El Sahili, 2012).

Bresó, Salanova y Schaufeli (2008) refieren que diversos autores plantearon un solapamiento entre depresión y burnout; sin embargo, en investigaciones se ha comprobado que los patrones de desarrollo y etología eran distintos.

Asimismo, El Sahili (2012) al hacer un análisis más profundo sobre estos conceptos plantea algunas diferencias entre estos dos conceptos. Este autor afirma que de las tres dimensiones del burnout la depresión no se relaciona con el cinismo. Además, el burnout demanda de mayor tiempo de gestación y puede ser reversible en sus primeras etapas, mientras que la depresión suele ser constante y

alimentada por situaciones extralaborales. Finalmente, refiere que la depresión es cuadro clínico caracterizado por sentimientos de culpa, mientras que en el burnout hay una tendencia a detestar la organización o aquello que la representa.

2.2.2 Adaptación a la vida universitaria

A. Definición

La adaptación en el ámbito académico se define como el equilibrio que existe entre las motivaciones y aptitudes del alumno, que se evidencian en su comportamiento frente a las exigencias del contexto (Beltrán & Torres 2008). Asimismo, según estos autores la adaptación puede verse facilitada u obstaculizada por diversos factores, cuya interacción aumenta la probabilidad de fracaso y deserción estudiantil.

Soares, Almeida y Guisande (2011) refieren que la transición a la etapa universitaria implica un proceso complejo de adaptación en el cual los jóvenes estudiantes tendrán que confrontarse con múltiples desafíos en los ámbitos emocional, social, académico e institucional.

Para una mayor comprensión del el proceso de adaptación, la investigación se ha desarrollado desde dos perspectivas: la de desarrollo y la perspectiva contextual. La perspectiva de desarrollo, hace énfasis en los cambios evolutivos propios de esta etapa; mientras que la perspectiva contextual, trata de explicar cómo factores inmersos en los contextos universitarios afectan la calidad de adaptación (Almeida et al., 2002 & Ferreira et al., 2001)

Por su parte, Martínez (2013), para referirse a la adaptación universitaria hace uso del término integración a la vida universitaria, la cual lo define como un proceso por el cual una persona o grupo de individuos ajustan sus comportamiento para acomodarse a un medio social, o a otros contextos, con el fin de favorecer su existencia o supervivencia en este ambiente.

Para Arancibia et al., (2013) la adaptación universitaria implica adaptarse en dos aspectos: académico y socioemocional. La adaptación académica tiene relación con el desarrollo de competencias, tales como hábitos de estudio y adquisición de conocimientos e internalización de las normas institucionales. Asimismo, la adaptación socio emocional tiene que ver con el manejo de la frustración, la

resignificación de acontecimientos, configuración de redes sociales y el desarrollo de estrategias para enfrentar la discriminación (Arancibia et al., 2013)

El proceso de adaptación dependerá fundamentalmente de la interacción entre las pautas individuales de desarrollo y los factores ambientales. Asimismo los objetivos, intereses y aspiraciones que los estudiantes formulen sobre su futuro pueden facilitar un ajuste eficaz a un contexto desafiante y nuevo como lo es la educación superior (Ferreira, 2009)

B. Modelo teórico de la adaptación a la vida universitaria

Para entender el proceso de adaptación universitaria, Almeida, Soares y Ferreria (2002) refieren que ésta debe ser comprendida desde una perspectiva psicosocial del comportamiento en la vida universitaria, la cual sostiene que los estudiantes afrontan diversas tareas complejas y cuya realización implica el desarrollo de su identidad y de una adaptación adecuada.

Teniendo como punto de partida esta perspectiva estos autores proponen tres dominios para englobar y definir la adaptación a la vida universitaria: a. Alumno, que se relaciona con la autonomía, la percepción personal de competencia, el bienestar psicológico y físico del estudiante; b. Curso, que se refiere a la adaptación al curso, el desenvolvimiento en la carrera, los métodos de estudio, la base de los conocimientos, la administración del tiempo, la ansiedad producida por las evaluaciones; y c. Contexto, el cual se enfoca en la adaptación institucional, la realización de actividades extracurriculares, las relaciones con los pares y relaciones familiares. Luego estos tres dominios fueron divididos en cinco dominios puntuales para una mejor medición del constructo adaptación universitaria, estos son: Personal, (que está centrado en el dominio alumno y el bienestar del mismo; carrera y estudio (que están centrados en el dominio curso, la perspectiva futura y la capacidad para manejar la exigencias académicas) e Interpersonal e Institucional (que están enfocados en el dominio contexto, las relaciones interpersonales y la interacción con la institución). De ahí que, si el estudiante universitario supera y desarrolla de manera exitosa estos dominios habrá alcanzado una adecuada adaptación universitaria (Chau & Saravia, 2014)

C. Dimensiones

La adaptación universitaria puede ser comprendida mediante tres dimensiones:

a) Dimensión personal

El ingreso a la vida universitaria implica un cambio en el estilo de vida, de ahí que el estudiante tendrá que hacer frente a varios desafíos inherentes al proceso de adaptación (Martínez & Marques, 2005). Tal es así que la dimensión personal implicará niveles adecuados de disciplina, afrontamiento de nuevas rutinas académicas, que demandan de mayor exigencia y autonomía por parte de los estudiantes universitarios, así como la construcción de un proyecto de vida en función de los cambios experimentados en el nuevo estilo de vida y la percepción de bienestar psicológico y físico (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

b) Dimensión Interpersonal

La dimensión interpersonal incluye las relaciones con la familia, con los pares y con figuras de autoridad, y cuya valoración en términos de soporte aumentan la probabilidad de una rápida adaptación a las vivencias académicas (Pereira, Motta, Vaz, Pinto, Bernardino, Carvalhal, et al., 2006).

El soporte social percibido por el alumno constituye un factor de ayuda en el enfrentamiento de los desafíos y dificultades en su adaptación universitaria (Abello et al., 2012)

c) Dimensión estudio y carrera

Esta dimensión está enfocada en los métodos de estudio que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad, la base de los conocimientos, la organización de su tiempo para afrontar las tareas académicas, la ansiedad experimentada por las evaluaciones y la capacidad de ajustarse a las exigencias de la carrera elegida (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

d) Dimensión Institucional

Incluye aspectos como las nuevas formas de comunicación con los miembros de la institución, los métodos de estudio, las motivaciones en el proceso de aprendizaje y las características y servicios de la institución (Almeida et al., 2002).

Almeida et al. (2002) refiere que la motivación del estudiante puede verse incrementada en la medida que la institución universitaria ofrezca espacios y

actividades complementarias a las propiamente formales y dichas condiciones pueden actuar como estimulantes de la disposición del estudiante para realizar sus tareas académicas, lo que a la postre favorecerá a una rápida adaptación al contexto universitario.

D. Factores asociados

Londoño (2009) considera que algunos de los factores asociados a la adaptación universitaria son la edad, el estilo de personalidad, lugar de procedencia y elección de la carrera, catalogando a estos como mediadores de un buen ajuste a las exigencias de la vida universitaria.

Por otro lado Yengle (2009) sostiene que otro factor íntimamente relacionado con la adaptación universitaria es el de deserción estudiantil. Este autor refiere que este factor puede estar asociado a su vez con el desajuste entre la educación secundaria y la universitaria, la edad de ingreso, escasa madurez intelectual y la relación con los compañeros de estudio, docentes y otros.

Asimismo, para Aguilar (2003) el soporte social de los compañeros, amigos, así como las acciones de la institución para facilitar la integración y para establecer las nuevas relaciones interpersonales del estudiante, constituyen un papel sumamente importante en la integración del alumno a la vida universitaria (Aguilar, 2003).

La adaptación universitaria se encuentra mediada por diversas variables, de las cuales, las psicosociales desarrolla un papel relevante, ya que actúa sobre el comportamiento del estudiante, ya sea dificultando o facilitando la capacidad para hacer frente a las demandas del ambiente académico (Londoño, 2009). Tal es así que variables como el optimismo, la autoeficacia, el apoyo social y la habilidad social parecen ser factores promotores del ajuste al ambiente académico y protectores de la deserción estudiantil (Londoño, 2009).

E. Dificultades para la adaptación a la vida universitaria

El primer año en la universidad es un periodo crucial, ya que los jóvenes entran en mundo desconocido, es decir, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previo (De Garay, 2001).

Silva y Rodríguez (2010) señalan que una de las dificultades enfrentadas por los estudiantes es el desconcierto ante las exigencias académicas, les resulta difícil

adaptarse a las nuevas dinámicas y técnicas de trabajo académico. Por su parte, Tinto (2004) sostiene que las dificultades de nivel académico hacen más referencia a la insuficiencia de destrezas académicas o deficientes hábitos de estudio de los estudiantes.

Otro obstáculo con el que se encuentran los jóvenes universitarios es el hecho de que inician su etapa universitaria con ideas vagas de por qué ingresaron a la universidad, por lo que tal incertidumbre puede generar en ellos malestar y menoscabar su voluntad (Tinto, 2004).

Este autor también refiere, que los jóvenes pueden experimentar una la sensación de “no encajar”, es decir, existe una falta de congruencia entre el individuo y la institución. Con frecuencia esto es producto de una inadecuada atención institucional: un ambiente hostil y la falta de preocupación por las necesidades y el crecimiento del estudiante (Tinto, 2004).

2.3. Definición de términos básicos

➤ **Burnout académico**

Respuesta emocional negativa, persistente, relacionada con los estudios y caracterizada por un cansancio emocional, cinismo y baja eficacia personal.

Agotamiento emocional

Sensación de encontrarse exhausto, de no poder dar más en las tareas como estudiante.

Cinismo

Actitud cínica o de distanciamiento con el significado de los estudios que se está realizando.

Baja eficacia personal

Sentimiento de incompetencia académica como estudiante.

➤ **Adaptación a la vida universitaria**

La adaptación a la vida universitaria es un proceso complejo multidimensional que implica afrontar diversos desafíos en los ámbitos personal, académico y social e institucional para ajustarse a las demandas del medio.

Dimensión personal

Percepción personal de competencia del estudiante y de bienestar físico y psicológico.

Dimensión interpersonal

Relación con pares en general y relaciones significativas, así como aspectos relativos al involucramiento en actividades extracurriculares.

Dimensión Carrera

Adaptación al pregrado, al proyecto vocacional y las perspectivas de carrera.

Dimensión Estudio

Evalúa competencias de estudio, hábitos de trabajo, organización del tiempo, uso de la biblioteca y de otros recursos de aprendizaje.

Dimensión Institucional

Intereses hacia la institución, deseos de continuar los estudios, conocimiento y percepciones sobre la calidad de los servicios y estructuras existentes.

CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS

3.1. Formulación de la hipótesis

Hipótesis general

H₁: El burnout académico se relaciona con la adaptación a la vida universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo.

Hipótesis específicas

H₂: Las dimensiones del burnout académico (agotamiento emocional y cinismo) se relaciona con las dimensiones (personal, interpersonal, estudio, carrera e institucional) de la adaptación a la vida universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo.

3.2. Operacionalización de variables

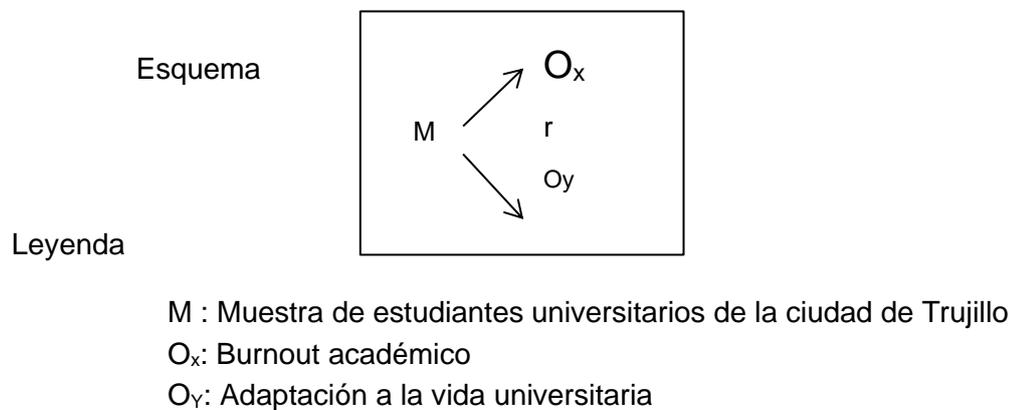
| VARIABLES | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | ÍTEMS |
|-------------------|---|--|---|-----------------|
| Burnout académico | Respuesta emocional negativa, persistente, relacionada con los estudios y caracterizada por un cansancio emocional, cinismo y baja eficacia personal. | Puntajes elevados obtenidos en las dimensiones de agotamiento emocional y cinismo y puntajes bajos obtenidos en la dimensión de eficacia profesional, luego de la aplicación del Maslach Burnout Inventory | Agotamiento emocional Sensación de encontrarse exhausto, de no poder dar más en las tareas como estudiante. | 1,2,3,4, y 6 |
| | | | Cinismo Actitud cínica o de distanciamiento con el significado de los estudios que se está realizando. | 8.9.13.14. y 15 |

| | | | | |
|------------------------------------|--|---|--|---|
| | | | <p>Baja eficacia personal</p> <p>Sentimiento de incompetencia académica como estudiante</p> | 5,7,10,11,12 y 16 |
| Adaptación a la vida universitaria | Proceso complejo multidimensional que implica hacer frente a múltiples desafíos en los ámbitos emocional, social, académico e institucional. | Puntajes obtenidos luego de la aplicación del Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r) | <p>Personal</p> <p>Percepciones del estudiante en cuanto a bienestar físico y psicológico.</p> | 4, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 28, 39, 45, 52 y 55 |
| | | | <p>Interpersonal</p> <p>Relación con pares en general y relaciones significativas, así como aspectos relativos al involucramiento en actividades extracurriculares.</p> | 1, 6, 19, 24, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 43 y 59 |
| | | | <p>Carrera</p> <p>Adaptación al pregrado, al proyecto vocacional y las perspectivas de carrera.</p> | 2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 22, 37, 51, 54, 56 y 60 |
| | | | <p>Estudio</p> <p>Evalúa competencias de estudio, hábitos de trabajo, organización del tiempo, uso de la biblioteca y de otros recursos de aprendizaje.</p> | 10, 25, 29, 31, 32, 34, 35, 41, 44, 47, 49, 53 y 57 |
| | | | <p>Institucional</p> <p>Intereses hacia la institución, deseos de continuar los estudios, conocimiento y percepciones sobre la calidad de los servicios y estructuras existentes.</p> | 3, 12, 15, 16, 46, 48, 50 y 58 |

CAPÍTULO 4. MATERIALES Y MÉTODOS

3.3. Tipo de diseño de investigación.

El diseño de la investigación es No experimental, transversal, correlacional, la cual se orienta a determinar el grado de relación existente entre dos o más variables en una misma muestra de sujetos (Sánchez & Reyes, 2006).



3.4. Material

3.4.1. Unidad de estudio.

Un estudiante universitario de la carrera de Educación de primer año.

3.4.2. Población.

La población estuvo constituida por 325 estudiantes de educación del primer año de una universidad de Trujillo

3.4.3. Muestra.

El tipo de muestreo fue probabilístico estratificado. Para la obtención de la muestra conformada por 175 alumnos universitarios, se utilizó la fórmula de Cochran, con un margen de error del 5% y con un nivel de confianza del 95%

Criterios de inclusión

- Jóvenes estudiantes entre los 17 y 25 años.
- Estudiantes universitarios de la carrera de educación de la ciudad de Trujillo.
- Estudiantes del primer y segundo ciclo académico.

Criterios de exclusión

- Estudiantes de ciclos superiores
- Estudiantes de segunda carrera
- Que no deseen colaborar con la investigación

Además para determinar las características de la muestra se recogió la siguiente información: estado civil, procedencia y si se encuentran trabajando.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra evaluada

| Características | | f | % |
|-----------------------------------|----------------------|----------|----------|
| Sexo | Femenino | 142 | 81.1 |
| | Masculino | 33 | 18.9 |
| Estado civil | Casado/conviviente | 2 | 1.1 |
| | Soltero | 173 | 98.9 |
| Ocupación | Sólo estudia | 133 | 76 |
| | Trabaja y estudia | 42 | 24 |
| Acompañamiento en vivienda | Solo | 2 | 1.1 |
| | Con algún familiar | 173 | 98.9 |
| Escuela | Educación Inicial | 46 | 26.29 |
| | Educación primaria | 30 | 17.14 |
| | Educación secundaria | 99 | 56.57 |

3.5. Métodos

3.5.1. Técnicas de recolección de datos y análisis de datos

La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la encuesta (Ver anexo 01), la cual consiste en una búsqueda sistemática de información sobre temas relativos a una población, a través de contactos directos e indirectos con el grupo de individuos que integran la población estudiada (Zapata, 2005). Asimismo, los Instrumentos (Ver anexos n° 2 y 3) empleados para la medición de las variables fueron los que a continuación se describen.

CUESTIONARIO DE VIVENCIAS ACADÉMICAS (QVA r)

Ficha técnica

Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida (QVA r). Creado por Almeida et al. (1999). Procedencia: Brasil. Fue traducido al español por Abello, Díaz y Pérez (2007) y adaptado por Márquez, Ortiz y Rendón (2008) en población universitaria de Bogotá. Consta de 60 ítems distribuidos en cinco dimensiones. La aplicación puede ser Individual o colectiva.

Validez

Para hallar la validez de la versión original del instrumento, Almeida, Soares y Ferreira (2000) realizaron un análisis factorial de los 60 ítems del cuestionario en una muestra de 1889 estudiantes del primer año de la universidad de Minho, Portugal. En un primer momento surgieron nueve factores que explicaban el 50.2% de la varianza total; sin embargo, dado el objetivo de enfocarse en cinco grandes áreas, los primeros cinco factores se asumieron como los más relevantes (valor superior a 2.0 y explicando el 41.7% de la varianza).

Por otro lado, Márquez, Ortiz y Rendón (2008) realizaron una adaptación y validación del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida, en

una muestra de 297 estudiantes universitarios de una facultad de psicología de la ciudad de Bogotá, con una edad promedio de 20 años. Estos autores consultaron nueve jueces expertos en la temática, todos psicólogos investigadores, dos de ellos traductores calificados bilingües (español-portugués). Los jueces hicieron observaciones sobre los ítems en cuanto a pertinencia, relevancia y forma. Con base en dichas observaciones se realizaron algunas modificaciones de redacción, con respecto a términos que no son frecuentes o son desconocidos en Bogotá; posteriormente se llevó a cabo una aplicación preliminar con diez estudiantes voluntarios para establecer el tiempo empleado en responder a la totalidad del cuestionario, así como la comprensión y claridad de los ítems.

Asimismo, Márquez, Ortiz y Rendón (2008) realizaron un análisis factorial confirmatorio con rotación Varimax, de modo que para incluir un ítem en una dimensión se estableció como criterio un nivel de saturación mayor o igual a .3. En conjunto, los cinco factores obtenidos explican el 40.5% de la varianza total.

Confiabilidad

En la versión original el coeficiente de consistencia interna de las dimensiones se situó arriba de 0.70 oscilando entre 0.71 y 0.91 (Almeida, Gomes & Soares, 1999).

Por otro lado, en la adaptación realizada por Márquez, Ortiz y Rendón (2008) la confiabilidad se obtuvo a través del coeficiente de consistencia interna de Alpha de Cronbach para todas las dimensiones oscilando entre 0.65 y 0.88.

INVENTARIO DE BURNOUT DE MASLACH (HUMAN SERVICE SURVEY O MBI-HSS)

Ficha Técnica

Inventario de Burnout de Maslach (MBI-HSS). Creado por Maslach y Jackson (1981). Procedencia: EE.UU. Fue adaptado por Pérez et al.

(2012). Contiene un total de 22 ítems distribuidos en 3 dimensiones. La aplicación puede realizarse de manera individual o colectiva.

Validez

En la versión original de la prueba, Maslach y Jackson (1981) administraron una forma preliminar del MBI a una muestra de 605 personas (56 % de sexo masculino, el 44 % mujeres) de una variedad de profesiones de la salud y de servicios que incluyen: policía , consejeros, maestros , enfermeras, trabajadores sociales , psiquiatras , psicólogos, abogados , médicos y administradores de la agencia. Los datos resultantes fueron sometidos a un análisis factorial utilizando factoring director con la iteración y una (varimax) rotación ortogonal. Diez factores emergieron de la frecuencia y las dimensiones de intensidad, de los cuales cuatro representaron más de las tres cuartas partes de la varianza. Un conjunto de criterios de selección se aplicó entonces a los elementos, dando una reducción en el número de artículos 47 a 25 (Maslach & Jackson, 1981). Asimismo, con el fin de obtener datos que confirmen la pauta de los factores, los 25 ítems se administró a una nueva muestra de 420 personas (69 mujeres, 31 %de varones) en las siguientes ocupaciones: enfermeras, maestros, trabajadores sociales, oficiales de libertad condicional, consejeros, trabajadores de salud mental, y los administradores de la agencia.

Según Maslach y Jackson (1981) los resultados del análisis factorial en este segundo conjunto de datos fueron muy similares a los de la primera, y así se combinaron las dos muestras ($n = 1,025$) para un análisis final. Los factores que surgieron fueron similares para tanto la frecuencia como las puntuaciones de intensidad

En la versión adaptada Pérez et al. (2012) evaluaron en primer lugar la pertinencia del instrumento en 305 alumnos universitarios de Chile seleccionados mediante muestreo no probabilístico, calculando el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer- Olkin (KMO), que resultó ser igual a 0,84, y la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó estadísticamente significativa $\chi^2 (231) = 1770,50; p < 0,001$. Ambos

criterios evidenciaron que la realización de un análisis factorial era pertinente. Posteriormente, procedieron a estimar el número de factores de la escala, para lo cual se consideraron complementariamente cuatro criterios: en primer lugar se utilizaron 1) el criterio de Kaiser-Guttman o de raíz latente y 2) el criterio de contraste de caída, que usualmente se utilizan para este fin a los que se agregaron los resultados de 3) el test Minimum Average Partial, MAP, de Velicer y 4) el Análisis Paralelo de Horn, que constituyen herramientas más adecuadas para estos fines.

Dado el acuerdo de todos los criterios en torno a la solución de tres factores, se decidió evaluar la organización de los ítems en esta estructura factorial calculando los coeficientes de configuración para cada factor, mediante AEP aplicando rotación oblicua Oblimin.

Las cargas factoriales obtenidas mostraron que todos los ítems presentaban al menos un coeficiente de configuración sobre 0,30, que es el valor mínimo sugerido como umbral para aceptar una carga factorial como adecuada.

Confiabilidad

En la versión original Maslach y Jackson (1981) hallaron la consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach, que arrojó coeficientes de fiabilidad de 0,83 (frecuencia) y 0,84 (intensidad) de la escala de 25 ítems. Los coeficientes de fiabilidad para las subescalas fueron 0,89 (frecuencia) y 0,86 (intensidad) para Agotamiento emocional, 0,74 (frecuencia) y 0,74 (intensidad) de Personal Realización, 0,77 (frecuencia) y 0,72 (intensidad) de despersonalización, y 0,59 (frecuencia) y 0,57 (intensidad) para la Participación.

Los datos sobre la fiabilidad test-retest del MBI se obtuvieron de una muestra de estudiantes estadounidenses de posgrado en el bienestar social y los administradores en una agencia de salud (n = 53). Las dos sesiones de prueba fueron separadas por un intervalo de 2-4 semanas. Los coeficientes de fiabilidad test-retest de las subescalas fueron 0,82 (frecuencia) y 0,53 (intensidad) de agotamiento emocional, 0,80 (frecuencia) y 0,68 (intensidad) para la realización personal, 0,60

(frecuencia) y 0,69 (intensidad) para Despersonalización, y 0.64 (frecuencia) y 0,65 (intensidad) para la participación.

Todos estos coeficientes son significativos más allá del nivel de 0.001

Por otro lado, en la versión adaptada por Pérez et al. (2012) se halló la confiabilidad total del instrumento, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = 0,84$, con correlaciones entre los ítems y el total corregido desde $r = 0,20$ (ítem 14) a $r = 0,58$ (ítem 8)

3.5.2. Procedimientos

Para el desarrollo del presente estudio se comenzó por elaborar el proyecto de investigación, eligiendo en primer lugar el tema a investigar y especificando la realidad problemática. Asimismo, se definió el tipo de investigación y se plantearon los objetivos que se deseaba alcanzar. Posteriormente, se procedió a elaborar el marco teórico de las variables estudiadas; luego, se formularon las hipótesis y se eligieron los materiales y métodos a usar en el desarrollo de la investigación.

Luego, para dar inicio a la investigación propiamente dicha, a través de la recolección de datos, se halló previamente la validez y confiabilidad de los instrumentos a utilizar. Posterior a esto, se calculó la muestra a evaluar, y se hizo las coordinaciones con las autoridades de la institución correspondiente para proceder con la aplicación de los instrumentos elegidos explicando a los participantes el objetivo del estudio para obtener el consentimiento informado (Ver anexo n°4).

Seguidamente, se realizó la tabulación y el análisis estadístico respectivo. Finalmente, los resultados obtenidos fueron descritos y analizados para llegar a las conclusiones finales y elaborar el informe de dicha investigación.

CAPÍTULO 4. DESARROLLO

La presente investigación se dio inicio con la elaboración del proyecto de investigación, en el cual se eligió el tema de estudio y se especificó la realidad problemática, llevando a cabo una exhaustiva revisión de estudios realizados sobre las variables a investigar. Posterior a esto, se delimitó el tipo de investigación a desarrollar y se plantearon los objetivos. Luego, se elaboró el marco teórico, teniendo en cuenta investigaciones de las variables implicadas en el presente estudio realizadas en los últimos cinco años. Asimismo, se formularon las hipótesis y se eligieron los métodos y materiales a utilizar.

Para iniciar la ejecución del presente estudio, se procedió a hallar la validez y confiabilidad de los instrumentos, tanto para el Burnout académico (ver anexo n°5), como para la Adaptación a la vida universitaria (Ver anexo n°6) en una muestra de 300 alumnos universitarios del primer año de las carreras de educación y contabilidad. La validez se halló mediante un análisis factorial con rotación Varimax, comprobando la pertinencia del mismo a través del cálculo del estadístico KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett que resultaron favorables lo que permitió continuar con el análisis. Luego, se estimó el número de factores para cada una de las pruebas conservándose la misma cantidad de factores que los instrumentos originales. Por otro lado, los resultados del análisis de confiabilidad de las dimensiones de los instrumentos reflejaron un coeficiente de cronbach aceptable. (Ver anexos n°7 y 8)

Posterior a esto se procedió a hacer las coordinaciones con las autoridades de la institución correspondiente y una vez brindados los permisos respectivos, se procedió con la aplicación de los instrumentos ya validados. Para administrar las pruebas a los estudiantes se ingresó a sus aulas y se les explicó el objetivo de su participación en la investigación, así como el carácter voluntario de la misma, para obtener el consentimiento informado. La aplicación de los instrumentos se realizó aproximadamente en la séptima semana luego de haberse iniciado el ciclo académico. Cabe resaltar que la muestra estuvo conformada por 176 alumnos universitarios y se calculó mediante la fórmula de Cochran, con un margen de error del 5% y con un nivel de confianza del 95%. El tipo de muestreo utilizado fue el probabilístico estratificado.

Obtenidos los datos deseados, el siguiente paso a ejecutar fue el vaciado de la información en Excel para después procesar los datos a través del programa estadístico SPSS 18. Luego, se hallaron los niveles de adaptación a la vida universitaria y la

presencia de Burnout académico en la muestra teniendo en cuenta los baremos establecidos en la presente investigación (Ver anexo n° 9 y 10). Con el fin de comprobar la hipótesis general, se empleó la fórmula del Chi cuadrado, ya que los datos se analizaron en un nivel nominal.

Posteriormente, para hallar las correlaciones se determinó en primer lugar la normalidad de la distribución para elegir el tipo de prueba estadística a emplear. Dado que la muestra es mayor a 50 personas se optó por la fórmula de Kolmogorov- Smirnov y teniendo en cuenta si la distribución de las dimensiones de los instrumentos fue asimétrica o normal se decidió utilizar la fórmula de coeficiente de rangos de Spearman o la fórmula de Pearson.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Tabla 2

Nivel de Burnout académico en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo

| Nivel de burnout académico | f | % |
|----------------------------|-----|--------|
| Presencia | 5 | 2.9% |
| Ausencia | 170 | 97.1% |
| Total | 175 | 100.0% |

En la tabla 1 se puede observar que existe un 2.9 % de estudiantes universitarios que presentan burnout y un 97.1 % que muestran ausencia del mismo.

Tabla 3

Nivel de Adaptación universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo

| Nivel de adaptación universitaria | f | % |
|-----------------------------------|-----|--------|
| Alto | 44 | 25.3% |
| Medio | 43 | 24.7% |
| Bajo | 39 | 22.4% |
| Desadaptado | 49 | 27.6% |
| Total | 175 | 100.0% |

La tabla 2 muestra que el 50% de los estudiantes evaluados se encuentran mediana y altamente adaptados, el otro 50% se hallan en un nivel bajo y de desadaptación universitaria.

Tabla 4

Burnout académico y adaptación universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo

| Adaptación universitaria | Burnout Académico | | | | Prueba |
|-----------------------------|-------------------|---------|----------|---------|-----------------------|
| | Presencia | | Ausencia | | |
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | |
| Alto ^a | 1 | 25.3% | 43 | 25.10% | |
| Medio ^a | 1 | 24.7% | 42 | 24.60% | X ² =0.194 |
| Bajo ^b | 1 | 22.4% | 38 | 22.30% | P=0.659 |
| Desadaptado ^b | 2 | 27.6% | 47 | 28.00% | |
| total | 5 | 100.00% | 170 | 100.00% | |

Nota: categorías agrupadas para cálculo de Chi cuadrado ^{a,b}

En la tabla 3 se observa que el 50% de los jóvenes universitarios que presentan burnout se encuentran mediana y altamente adaptados a la vida universitaria. Asimismo, el otro 50% se ubican en el nivel bajo y de desadaptación.

Así también, la tabla muestra que no existe asociación entre el burnout académico y la adaptación universitaria al aplicar la prueba del Chi cuadrado.

Tabla 5

Pruebas de normalidad para Burnout y adaptación universitaria.

| BURNOUT | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|-----------------------|-----------------------|-----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Agotamiento emocional | 0.078 | 175 | .011 |
| Eficacia Personal | 0.063 | 175 | .085 |
| Cinismo | 0.071 | 175 | .031 |

| ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA | Kolmogorov-Smirnov(a) | | |
|-----------------------------|-----------------------|-----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Personal | 0.067 | 175 | .051 |
| Carrera | 0.101 | 175 | .000 |
| Interpersonal | 0.069 | 175 | .042 |
| Estudio | 0.065 | 175 | .070 |
| Institucional | 0.116 | 175 | .000 |

En la tabla 4 se observa que las dimensiones del Burnout académico, agotamiento emocional y cinismo; así como, las dimensiones de la adaptación universitaria, carrera, interpersonal e institucional, tienen una distribución asimétrica. Por el contrario, la dimensión eficacia personal del burnout académico y la dimensión personal y estudio de la adaptación universitaria presentan una distribución normal.

Tabla 6

Correlaciones de adaptación universitaria con el Burnout académico

| | Agotamiento Emocional | Eficacia personal | Cinismo |
|-----------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|
| Personal ^a | $r_s = -.141$ | $r_p = -.234^{**}$ | $r_s = -.202^{**}$ |
| Interpersonal | $r_s = .076$ | $r_s = -.430^{**}$ | $r_s = -.266^{**}$ |
| Carrera | $r_s = -.055$ | $r_s = -.201^{**}$ | $r_s = -.209^{**}$ |
| Estudio | $r_s = -.027$ | $r_p = -.333^{**}$ | $r_s = -.113$ |
| Institucional | $r_s = -.080$ | $r_s = -.196^*$ | $r_s = -.108$ |

Nota: ^a una mayor calificación en esta dimensión indica menor adaptación personal.

** $p < 0,01$

Tal como se observa en la tabla 7, existe una relación inversa moderada y muy significativa entre la eficacia personal y la adaptación interpersonal. Así también, la eficacia se relaciona débilmente y de forma negativa con las áreas personal, carrera y estudio de la adaptación universitaria. Asimismo, la tabla muestra una correlación débil, negativa pero altamente significativa entre el cinismo y las áreas personal, interpersonal y carrera de la adaptación universitaria.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

Al analizar la correlación entre el burnout académico y la adaptación universitaria se encontró que no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Esto significa que el hecho de que los estudiantes universitarios presente o no burnout, no influye en su adaptación a la vida universitaria.

Sin embargo, al evaluar la relación entre las dimensiones del burnout y de la adaptación universitaria se encontró una correlación moderada negativa estadísticamente significativa entre la eficacia personal y la adaptación interpersonal, lo que significa que a mayor eficacia personal menor adaptación interpersonal. La eficacia personal implica una autoevaluación positiva de la actividad realizada, desde sentimientos de competencia y logro profesional, lo cual genera un mayor interés e involucramiento en la tarea realizada (Rusa, 2003; Avanzini y Barbiero, 2013). Lo mencionado por estos autores puede explicar la correlación encontrada entre estas variables; ya que quien percibe mayor eficacia personal, puede conducirlo a centrarse en las tareas académicas y descuidar sus relaciones interpersonales, originando dificultades para adaptarse a la vida universitaria a nivel interpersonal.

Por el contrario, una baja realización personal, implicaría una falta de interés por la actividad a realizar al punto del aislamiento, como refiere Rusa (2003), lo cual podría generar un mayor acercamiento con el círculo de pares, conllevando al estudiante a una mayor adaptación interpersonal.

Así también, la eficacia personal se relaciona de manera débil y negativa pero estadísticamente significativa con la baja adaptación personal. Esto denota que a medida que el alumno se percibe más eficaz en sus estudios, se adapta con mayor facilidad en la dimensión personal de la adaptación universitaria. El experimentar sentimientos de competencia, tal como lo refiere Bosqued (2008) conduce al estudiante a evaluar de manera positiva su tarea realizada en la universidad, lo cual genera en él un aumento de su autoestima percibiendo así un bienestar a nivel físico y sobretodo psicológico. Por el contrario, según (Ruza, 2003) al experimentar una baja eficacia personal, origina sentimientos de irritabilidad, baja productividad y una merma del valor como persona. Extrapolando lo dicho por este autor al ámbito académico, esto resultaría en una baja adaptación personal, originando en el estudiante sentimientos de insatisfacción a nivel personal.

Los resultados también revelan que existe una correlación débil negativa pero estadísticamente significativa entre la eficacia personal y la dimensión estudio de la adaptación universitaria. Esto significa que a pesar que el joven universitario se perciba competente en sus estudios, se encuentra bajamente adaptado en la dimensión estudio, la cual evalúa hábitos de estudio, organización del tiempo y utilización de recursos como la biblioteca, etc. (Almeida, Soares & Ferreira, 2002). Esto puede deberse a la sobreexigencia en los estudiantes, de manera que, a pesar de ser buenos alumnos, ellos perciben que aún les falta más, para sentirse satisfechos.

Con respecto al factor cinismo del burnout se halló correlaciones débiles negativas y estadísticamente significativas con el área interpersonal de la adaptación universitaria. Este hallazgo indica que a medida que el joven estudiante presenta niveles elevados de cinismo, evidenciará mayor dificultad para establecer buenas relaciones con sus compañeros de estudio. Esto puede ser explicado por Barraza (2011) quien refiere que la despersonalización o cinismo se asocia a una actitud fría e impersonal, que puede generar el aislamiento de los demás con el intento de culpabilizar a otros de la frustración y el fracaso propios en el cumplimiento de las actividades realizadas. Los resultados también señalan la existencia de una relación negativa, débil y estadísticamente significativa, entre esta dimensión del burnout y la adaptación universitaria en su dimensión de carrera. El cinismo según Maslach y Jackson (1981) implica una actitud de desvalorización, pérdida del interés y de la trascendencia y valor del trabajo, en este caso del estudio. Tal es así, que el estudiante al experimentar esta dimensión del burnout le genera mayor dificultad para adaptarse a su opción profesional elegida, llegando a perder el sentido y el valor de su carrera, conduciéndolo probablemente al abandono de sus estudios y por ende de la carrera. Tal y como lo refirieron Martínez y Marques (2005) en su investigación al descubrir que el cinismo se relaciona positivamente con la tendencia al abandono y negativamente con las expectativas de estudio.

Por otro lado, también se halló que el cinismo se relaciona débilmente y de forma negativa pero estadísticamente significativa con la baja adaptación personal. Esto significa que a medida que aumenta el cinismo, la baja adaptación personal disminuye, es decir se encuentra mayormente adaptado en esta dimensión. Esto puede ser explicado debido a que la opción profesional del estudiante le haya sido impuesta y no elegida por él mismo, de manera que al distanciarse de sus estudios y el trabajo académico realizado influye en una mayor percepción de bienestar nivel físico y psicológico.

El análisis de la presente investigación sugiere que no existe relación entre el burnout académico, y la adaptación universitaria. Por lo tanto el estado de agotamiento personal experimentado en jóvenes estudiantes de educación superior, debido a múltiples factores entre ellos la sobrecarga académica, no influye en la fácil o difícil adaptación a la vida universitaria de los jóvenes. Cabe resaltar, la importancia de la realización de otros estudios que confirmen la relación inexistente entre estas dos variables.

Con respecto a los resultados descriptivos encontrados en la muestra la presente investigación reporta sólo cinco casos de presencia de burnout en una muestra de 175 estudiantes de educación. El bajo nivel de burnout encontrado, es similar al reportado en el estudio comparativo de Avanzini y Barbiero (2013) sobre el burnout académico en estudiantes de medicina y psicología no hallando en esta última ningún estudiante con burnout. Sin embargo, los hallazgos del presente estudio difieren de lo encontrado por Estela, Jiménez, Landeo, Tomateo y Vega (2010), donde seis de cada diez estudiantes de séptimo ciclo medicina evidencian niveles altos de burnout. Asimismo, Picasso et al. (2012) al realizar su estudio en estudiantes de odontología halló que el 30,7% de la muestra evaluada presentó burnout en grado severo, y el 23,6% en grado moderado, demostrando una alta prevalencia de este síndrome. Ríos, Carrillo y Sabuco (2012), por su parte, al determinar los niveles de burnout en estudiantes de enfermería de segundo grado, hallaron un nivel alto de cansancio emocional en el 28% de la muestra, y un nivel alto de cinismo en el 19,7%.

La casi ausencia de burnout en la presente investigación puede explicarse debido a que la mayoría de estudiantes, se encuentran cursando la carrera de educación y sólo se dedican a estudiar, sin realizar una actividad laboral paralela a su formación educativa. Esto corrobora lo referido por Caballero, Abello y Palacio (2007) que la prevalencia del burnout dependerá, en el ámbito académico, de la especialidad o carrera que se encuentre cursando el estudiante y si estos parten de un contexto laboral. Así también, Aranda y Pando (2010) concluyeron en su investigación que el tener más edad es un factor influyente en el desarrollo del síndrome de agotamiento profesional, este hallazgo puede brindar otra explicación al bajo nivel de burnout encontrado en la muestra, ya que el promedio de edad de los estudiantes evaluados fue de 18 años.

Cabe resaltar que la evaluación de burnout en la muestra estudiada se realizó una semana después de que los estudiantes rindieran sus exámenes, pudiendo ser este otro factor que explique la escasa presencia de burnout hallado.

Por otro lado, se encontró un nivel aceptable de adaptación universitaria. Los resultados revelan que casi la mitad de los estudiantes se encuentran mediana y altamente adaptados. Esto indica que gran parte de la muestra estudiada es capaz de afrontar los diferentes desafíos que implica el proceso de adaptación (Soares, Almeida y Guisande, 2011), y de sostener el nuevo estilo de vida al cual estarán sometidos, siendo menos vulnerables a alteraciones a nivel emocional o fisiológico, como lo refieren Extremera, et al (2007) y González et al. (2008). El nivel promedio de adaptación encontrado, puede explicarse debido a que la muestra evaluada se encuentra cursando el segundo ciclo de su carrera, por lo que es probable que el periodo crítico de adaptación universitaria lo hayan experimentado en su primer ciclo, como sostiene Yengle (2009) en una investigación con estudiantes desertores, que la dificultad más alta para adaptarse a la vida universitaria se da en el primer ciclo.

Otra explicación a los resultados encontrados es que los jóvenes evaluados, en su mayoría no viven solos, sino que se encuentran acompañados de sus familiares, confirmando lo referido por Abello, et al. (2012) que el soporte social percibido por el alumno (relación con familiares, con los pares) constituye un factor de ayuda en el enfrentamiento de los desafíos y dificultades en su adaptación universitaria.

Es importante resaltar que la escasa investigación sobre la adaptación universitaria dificulta la posibilidad de comparar los resultados obtenidos en el presente estudio con otros.

Finalmente, al realizar el análisis de fiabilidad Inventario de Burnout de Maslach para estudiantes, los resultados revelan que es un instrumento confiable, reportando un coeficiente de consistencia interna de 0.67 para cinismo, 0.74 para eficacia personal y 0.79 en cansancio emocional. Estos resultados difieren un tanto de lo encontrado por Pérez et. al (2012), quienes obtuvieron el alfa de Cronbach más bajo (0.74) en la dimensión de eficacia personal, a diferencia del presente estudio que reporta un alfa de Cronbach de 0.67 para la dimensión de cinismo. Con respecto a las dimensiones de cansancio emocional los coeficientes no distan mucho.

Asimismo, para hallar la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial con rotación Varimax, evaluando en primer lugar la pertinencia del mismo a través del cálculo del KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. Luego se procedió a estimar el número de factores, obteniendo cinco factores, sin embargo por el deseo de mantener la estructura factorial de este instrumento se decidió dejar los ítems distribuidos en tres factores, los cuales explican el 41 % de la varianza acumulada. Los ítems quedaron

distribuidos tal cual muestra el estudio de Pérez et. al (2012), en su análisis de la estructura factorial y confiabilidad del Inventario de Burnout.

Por otro lado, al analizar la confiabilidad del cuestionario de vivencias académicas QVA r, este instrumento muestra una buena consistencia interna en sus dimensiones según lo indican los coeficientes del Alfa Cronbach que oscilan entre 0.74 y 0.86. Cabe resaltar que los coeficientes obtenidos en el presente estudio son más altos en comparación con el estudio de Márquez, Ortiz y Rendón (2008).

En cuanto a la validez de constructo, se observa una estructura factorial similar a la reportada por Márquez, Ortiz, Rendón (2008) en su adaptación al contexto colombiano del QVA r y a la versión original de Almeida et al. (2001). En estos reportes la estructura está compuesta por cinco factores, y el porcentaje de varianza explicado es (40.6% en el estudio actual, 40.5% en la adaptación colombiana y 41.7% en el estudio original). Es importante señalar que los ítems quedaron distribuidos de forma similar a los estudios mencionados anteriormente y que el ítem 48 tuvo una carga factorial inferior a 0.30.

CONCLUSIONES

1. No se encontró relación entre el burnout académico y la adaptación universitaria en la muestra evaluada.
2. Se encontró que sólo el 2.9% de estudiantes universitarios de la muestra evaluada presentan Burnout académico y que el 97.1% muestran ausencia del mismo. Características específicas de la muestra evaluada como la edad y no tener una actividad laboral paralela a sus estudios influyeron para que los jóvenes en su mayoría no presentaran burnout académico.
3. La mitad de los estudiantes evaluados se encuentran mediana y altamente adaptados a su vida universitaria; este resultado puede deberse a que la muestra evaluada en su mayoría se encuentra cursando su segundo ciclo de carrera, de manera que el periodo más crítico en su proceso de adaptación ya lo hayan experimentado en el primer ciclo. Asimismo, estos alumnos viven acompañados de algún familiar lo cual constituye un factor de ayuda en esta etapa. Así también, se encontró que la otra mitad se halla en un nivel bajo y de desadaptación universitaria.
4. La eficacia personal se relaciona de forma inversa y moderada pero estadísticamente significativa con la dimensión interpersonal de la adaptación universitaria.
5. Se encontró una correlación débil, negativa y estadísticamente significativa con el área personal. Cabe resaltar que a mayor puntaje obtenido en esta área indica una menor adaptación personal.
6. Se halló una correlación débil, negativa y estadísticamente significativa con la dimensión estudio por lo que a medida que el estudiante se percibe más competente en su labor académica influye para que éste no organice su tiempo y tampoco desarrolle adecuados hábitos de estudio.
7. El cinismo se relaciona débilmente y de forma negativa pero estadísticamente significativa con las áreas, interpersonal y carrera de la adaptación universitaria.
8. El cansancio emocional no se relaciona de manera significativa con ninguna de las dimensiones de la adaptación universitaria.
9. Los instrumentos utilizados para medir las variables en estudio resultaron confiables. Al realizar el análisis factorial en el Inventario de Burnout se obtuvo tres factores que explican el 41% de la varianza acumulada total y cinco factores para el cuestionario de vivencias ecdémicas que explica el 40.6 % de la varianza total.

RECOMENDACIONES

- Para investigaciones ulteriores sería importante tomar en cuenta las variables número de hijos, cantidad de cursos y horas académicas que llevan los estudiantes, ya que no se consideraron en el presente estudio.
- Asimismo, se recomienda investigar la relación entre las variables estudiadas en muestras donde existan una predominancia del sexo masculino, ya que en la presente investigación la muestra evaluada estuvo conformada en su mayoría por mujeres.
- Diseñar programas o talleres orientados a desarrollar aptitudes a nivel personal y social en los estudiantes de primer año, proporcionándole de esta manera herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos que implica el proceso de adaptación universitaria.
- Desarrollar actividades que conlleven a una integración social y académica de los estudiantes, para generar un mayor soporte social en el alumno, así como, compromiso y sentido de pertenencia a la institución.
- Realizar un seguimiento de los alumnos en su proceso de incorporación y transición a la vida universitaria, enfocado en consejerías u orientaciones psicológicas personalizadas.
- Dado que en la muestra se encontró un porcentaje mínimo de burnout académico, se recomienda implementar estrategias de prevención primaria, basadas en programas de corte cognitivo, que ayuden al joven estudiante a modificar las evaluaciones negativas respecto de las demandas académicas o de sus propios recursos, previniendo así el posible desarrollo del burnout académico.

REFERENCIAS

- Abello R., Díaz M. & Pérez V.(2007). *Traducción y adaptación del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida (QVA r) para la población chilena*. Manuscrito no publicado. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1450/36208>
- Abello, R., Díaz, M., Pérez M., Almeida, L. Lagos, I., Gonzáles, J. & Strickland (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 7-19. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200001&script=sci_arttext&tlng=e
- Almeida, L., Gomes, A. & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA r). *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira- J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12074/1/Almeida%2c%20Soares%20%26%20Ferreira%2c%202002.pdf>
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N & Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*. 1(12), 116-138. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/236/250>
- Aranda C. & Pando M. (2010). Edad, síndrome de agotamiento profesional (burnout), apoyo social y autoestima en agentes de tránsito, México. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 39(3), 510-522. Recuperado de <http://psiquiatria.org.co/web/wp-content/uploads/2012/04/VOL-39/3/rcp-3-2010-art4.pdf>

- Aguilar, M. (2003). *La transición a la vida universitaria Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono*. Manuscrito no publicado. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319733023_12.pdf
- Avanzini, P. y Barbiero, S. (2013). Burnout académico estudio comparativo entre estudiantes de medicina y psicología (uba) que realizan prácticas hospitalarias. *Acta académica*, 19- 22. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-054/276>
- Barraza, M. (2011). Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80220774004.pdf>
- Beltrán F. & Torres, I. (2000). Adaptación social, dificultad y salud emocional. *Psicología y salud*, 4, 111-118.
- Bosqued M. (2008). *Quemados. El síndrome de burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bresó, E., Salanova, M. & , Schaufeli, W. (2008) . *Síndrome de estar quemado por el trabajo "burnout"(III): Instrumento de medición*. Manuscrito no publicado. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_732.pdf
- Bresó, E., Llorens, S., Salanova, M. (2008) Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la investigació*. Recuperado el 5 de agosto del 2011 de: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf.2005
- Caballero, C, Abello, 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* 25(2), 98-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>

- Caballero, C., Hederich, C., & Palacios S. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880012>
- Caballero, D., Bresó, E. & Gonzáles (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Revista Psicología desde el Caribe*, 32(9), 424-441. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/6217>
- Cabanach, R., Souto, A., Fernández, R. & Freire, R. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación* 9 (2), 7-18. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=9ea79c00-9b36-4c5a-bae1-f4bb9b7a8bd0%40sessionmgr4001&vid=9&hid=4102>
- Chau, C. & Saravia, J. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista colombiana*, 23 (2), 269-284. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80434236003>
- De Garay, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- El Sahili, (2012). *Burnout y docencia: Un recorrido gradual sobre el sentimiento de desilusión y desgaste en la profesión magisterial*. Guanajuato: Escuela Normal Oficial de León.
- Estela L., Jiménez, C., Landeo, J. , Tomateo, J. & Vega, J (2010). Prevalencia de síndrome de burnout en alumnos del séptimo año de medicina de una universidad privada de Lima, Perú. *Revista de Neuropsiquiatría*, 73 (4), 147-156. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/famed/revista/index.php/RNP/article/viewFile/582/628>
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de Burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256. Recuperado de <http://saber.ucv.ve/xmlui/bitstream/123456789/273/1/Lectura%20-%20INTELI~1.PDF>
- Fernández, R. (2010). *La productividad y el riesgo psicosocial o derivado de la organización del trabajo*. Alicante: Club Universitario

- Ferreira, J., Almeida, L. & Soares, A. (2001). Adaptación académica en estudiantes de primer año: diferencias de género, situación del estudiante y curso. *Psico-US*, 6, 1-10.
- Ferreira, I. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Fatores familiares e sociodemográficos*. Lisboa: Fundação Calooste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Forbes, R. (2011). El síndrome de Burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *Éxito empresarial*, 160, 1-4. Recuperado de http://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion_160_160811_es.pdf
- Freudenberger H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x/abstract>
- Fuertes, J. & Cabrera, F. (2007). *La salud mental en los tribunales: manual de psiquiatría forense y deontología profesional*. Madrid: Arán
- Gálvez, M., Moreno, J. & Mingote, J. (2009). *El desgaste profesional del médico*. Madrid: Díaz de Santos
- Gil-Monte, P & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de psicología*, 15(2), 261-268. Recuperado de http://www.um.es/analeps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF
- Gil-Monte, P. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197. Recuperado de http://www.uv.es/unipsico/pdf/Publicaciones/Articulos/01_SQT/2003_RPTO_denominacion.pdf
- González, M., Lacaste, M. & Ordóñez, A. (2008). *El síndrome de agotamiento Profesional en oncología*. Madrid: Médica panamericana
- Hernández, J., Terán, O., Navarrete, D. & León A. (2007). *El síndrome de Burnout: una aproximación hacia su conceptualización, antecedentes, modelos explicativos y de*

medición, 3(5) 50 - 68. Recuperado de
<http://files.sld.cu/anestesiologia/files/2011/10/burnout-2.pdf>

- Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*. 12(1), 95-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79814903009>
- Llaneza, F. (2008). *Ergonomía y psicología aplicada. Manual para la formación del especialista*. Valladolid: Lex Nova
- Márquez, D., Ortiz, S. & Rendón, M. (2008). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista colombiana de Psicología*, 1(18), 33-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80412413004>
- Martínez, I. & Marques, A (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia* (21), 21-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013476003>
- Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 1-39. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/PDFs/Anabella.pdf>
- Martínez, L. (2013). *Construcción y validación de un instrumento para medir la integración a la vida universitaria de estudiantes de nuevo ingreso de una universidad privada de Puerto Rico* (Tesis doctoral). Universidad Metropolitana, Puerto Rico.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational Behaviour*, 2, 99-113. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205/pdf>
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual (2° ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review Of Psychology*, 52, 397-422. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11148311>
- Mingote, J., Pérez, F. (1999). *El estrés del médico: Manual de autoayuda*. Madrid: Díaz de Santos.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Carvalhal, M. et al. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: *Estratégias de intervenção*. *Análise Psicológica*, 1(14), 51-59. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a06>
- Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Ortiz, L., Bastías, N., & Bustamante, C. (2012). Estructura factorial y confiabilidad del inventario de burnout de Maslach en universitarios chilenos. *Revista argentina de clínica psicológica*, 21(3), 255-263. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281929021006>.
- Picasso, M., Huilca, N., Ávalos, J., Omori, E., Gallardo, A & Salas, M, (2012). Síndrome de burnout en estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Kiru*, 9(1), 51-58. Recuperado de http://www.usmp.edu.pe/odonto/servicio/2012/Kiruv.9/Kiru_v.9_Art8.pdf
- Quiceno, J. & Vinaccia, s. (2007). Burnout: "síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)". *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810212>
- Ríos, M. I., Carrillo, C., Sabuco, E., (2012). Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 88-95. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539011.pdf>
- Rosales, Y, Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36(4), 337-345. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58228969009>

- Rosales, Y. (2012). Estudio unidimensional del síndrome de burnout en estudiantes de medicina de Holguín. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(116), 795-803. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265025475009>
- Ruza, F. (2003). *Tratado de cuidados intensivos pediátricos*. Madrid: Normas Capitel.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/10573/28614.pdf?sequence=1>
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (4ªed.). Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Silva, M. & Rodríguez, A. (2010). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 102-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258010>
- Soares, A., Almeida, L. & Guisande A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la universidad do Minho. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 2011 2(1), 99-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403005#>
- Soares, A., Guisande, A. & Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765. Recuperado de <file:///C:/Users/Karen/Downloads/Autonom%C3%ADa%20y%20ajuste%20acad%C>

3%A9mico%20un%20estudio%20con%20estudiantes%20portugueses%20de%20
primer%20a%C3%B1o.pdf

Tinto, Vincent. (2004), "Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students", conferencia presentada en la *American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers*, Las Vegas, Nevada, 20 de abril.

Xavier et al. (2008). *Guía de prevención de Burnout para profesionales de cuidados paliativos*. Madrid: Arán

Yengle, C. (2009). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes que desertaron asociada a la relación con compañeros de estudio. *UCV – Scientia* 1(1), 40-50. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342814505_8529.pdf

Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socio educativas*. México: Pax México

ANEXOS

ANEXO n°1. Encuesta de datos personales

Carrera: _____

Sexo: ____

Edad: ____

Estado civil: _____

1. ¿Es usted natural de la ciudad de Trujillo?
 - a. Sí
 - b. No

2. Si la respuesta a la anterior pregunta fue No ¿Cuánto tiempo se encuentra viviendo en Trujillo?

3. ¿Actualmente trabaja y estudia?
 - a. Sí
 - b. No

4. ¿Es ingresante vía traslado externo?
 - a. Sí
 - b. No

5. ¿Es ingresante vía traslado interno?
 - a. Sí
 - b. No

6. ¿Con quiénes vive?
 - a. Sólo
 - b. Con algún familiar

7. Es usted estudiante de ciclos superiores al 1° y 2° ciclo que se encuentra convalidando cursos?
 - a. Sí
 - b. No

ANEXO n°2. Cuestionario de Vivencias Académicas QVAR

A continuación se presenta una lista de enunciados, responda según el criterio siguiente:

- 1__No tiene ninguna relación conmigo; totalmente en desacuerdo; nunca sucede.
- 2__Tiene poca relación conmigo; bastante en desacuerdo; pocas veces sucede.
- 3__Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo; algunas veces sucede, otras no.
- 4__Muy relacionado conmigo; muy de acuerdo; sucede bastantes veces.
- 5__Siempre relacionado conmigo; totalmente de acuerdo; siempre sucede.

| N° | PREGUNTAS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Hago amistades con facilidad en mi universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos personales (prestigio, estabilidad, solidaridad) por medio de la carrera que elegí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Cuando pienso en mi pasado, consigo identificar las razones que me llevaron a elegir esta carrera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de la universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Elegí bien la carrera que estoy estudiando. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Tengo capacidades y vocación para el área profesional que elegí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Me siento triste o abatido(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Organizo bien mi tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Últimamente me he sentido confundido(a) y desorientado(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Me gusta la universidad en la que estudio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Hay situaciones en las que siento que pierdo el control. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Me siento comprometido(a) con la carrera que elegí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Conozco bien los servicios que presta mi universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Me gustaría terminar mis estudios en la universidad en la que me encuentro actualmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Últimamente me he sentido pesimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Las notas que he obtenido han sido buenas y me han permitido avanzar en la carrera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Mis compañeros de curso son importantes para mi crecimiento personal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Cuento con capacidades de aprendizaje para responder a mis expectativas en el estudio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Siento cansancio y somnolencia durante el día. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Creo que la carrera que elegí permite desarrollarme profesionalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Siento confianza en mí mismo(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Siento que tengo un buen grupo de amigos en la universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Me siento a gusto con un alto ritmo de trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Me he sentido solo(a) durante el último tiempo (meses o semestre). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 27 | He establecido buenas relaciones con mis compañeros de curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Tengo momentos de angustia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Utilizo la biblioteca de la universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Se me dificulta encontrar un compañero(a) de estudio que me ayude a resolver un problema personal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Se me dificulta concentrarme en una tarea durante mucho tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Planifico las actividades que debo realizar diariamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Tengo relaciones de amistad cercana con compañeros de universidad de ambos sexos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Mantengo al día mis deberes académicos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Mi incapacidad para organizar bien el tiempo hace que tenga bajo desempeño académico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Se me facilita iniciar una conversación con nuevos compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Elegí una carrera de acuerdo con mis aptitudes y capacidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Se me conoce como una persona amigable y simpática. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Pienso en muchas cosas que me ponen triste. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Procuró compartir con mis compañeros de curso fuera de los horarios de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Sé establecer prioridades con respecto a las actividades en las que invierto mi tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Tomo la iniciativa para invitar a mis amigos a salir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Logro tomar buenos apuntes en las clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Me siento físicamente débil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Mi universidad no me genera interés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | La biblioteca de la universidad se encuentra bien dotada (cantidad y variedad de bibliografía). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Procuró organizar la información obtenida en las clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Me gusta el sector donde está ubicada mi universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | Me siento decepcionado(a) de mi carrera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Tengo dificultad para tomar decisiones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | Tengo buenas capacidades para el estudio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Mis gustos personales fueron decisivos para elegir mi carrera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | Me he sentido ansioso(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | Estoy estudiando una carrera diferente a la que siempre quise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Soy puntual para llegar al inicio de las clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | Mi universidad posee buena infraestructura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Se me dificulta establecer relaciones cercanas con mis compañeros de curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | Aunque fuera posible no me cambiaría de carrera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO n°3. Inventario de Burnout de Maslach (MBI)

Instrucciones: A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------|----------------------------|------------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| Nunca | Pocas veces al año o menos | Una vez al mes o menos | Pocas veces al mes | Una vez a la semana | Pocas veces a la semana | Todos los días |

| Ítems | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Me siento emocionalmente agotado por mis estudios | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Me siento cansado al final de la jornada de estudio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de estudio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos impersonales | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Estar todo el día con otras personas es un esfuerzo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Trato muy eficazmente los problemas de las personas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Me siento "quemado" por mi trabajo académico. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Creo que estoy influyendo positivamente con mis estudios en las vidas de los demás | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que estudio esta carrera | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Me preocupa el hecho de que estudiar esta carrera me esté endureciendo emocionalmente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Me siento muy activo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Me siento muy frustrado en mis estudios | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Creo que estoy estudiando demasiado | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas personas con las que tengo que interactuar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Trabajar directamente con personas me produce estrés | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas con las que estudio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Me siento estimulado después de estudiar en contacto con personas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. He conseguido muchas cosas útiles en mi carrera. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Me siento acabado | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. En mis estudios trato los problemas con mucha calma | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. Creo que las personas en mi entorno académico me culpan de algunos de sus problemas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

ANEXO n°4. Carta de consentimiento informado

Por medio del presente documento manifiesto que se me ha brindado información para la participación en la investigación científica titulada “Burnout académico y adaptación a la vida universitaria en estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo”, la misma que está registrada en la Universidad Privada del Norte.

Se me ha explicado que:

- El objetivo del estudio es determinar la relación entre burnout académico y la adaptación a la vida universitaria entre estudiantes de educación de una universidad de Trujillo
- El procedimiento consiste en primer lugar, en la aplicación de un cuestionario para obtener datos personales y posteriormente desarrollar los cuestionarios sobre burnout académico y vivencias académicas.
- El tiempo de duración de mi participación es de 20 minutos aproximadamente.
- Los riesgos o molestias esperados son la cantidad de ítems a responder así como el tiempo que esto tome.
- Soy libre de rehusarme en participar en cualquier momento y dejar de participar en la investigación, sin que ello me perjudique.
- No se me identificará, mi identidad y se reservará la información que yo proporcione. Sin embargo, se me ha informado que los resultados agrupados de manera conjunta con los demás participantes serán publicados en una revista científica sin que mi nombre se revele. Sólo será revelada la información que proporcione cuando haya un riesgo o peligro potencial para mi persona o para los demás o en caso de mandato judicial.

Finalmente, bajo estas condiciones acepto ser participante de la investigación.

Trujillo, 2014

Karen Maharái Rodríguez Blas

Nombres y apellidos completos de participante

ANEXO n°5

Tabla 7 *Matriz de configuración del Inventario de Burnout para estudiantes obtenida mediante la rotación Varimax*

| ÍTEMS | Agotamiento emocional | Eficacia personal | Cinismo |
|---|-----------------------|-------------------|---------|
| 1. Me siento emocionalmente agotado por mis estudios | 0.713 | | |
| 2. Me siento cansado al final de la jornada de estudio | 0.669 | | |
| 3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de estudio | 0.660 | | |
| 4. Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas | | 0.29 | |
| 5. Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos impersonales | | | 0.648 |
| 6. Estar todo el día con otras personas es un esfuerzo | | | 0.545 |
| 7. Trato muy eficazmente los problemas de las personas | | 0.399 | |
| 8. Me siento "quemado" por mi trabajo académico. | 0.726 | | |
| 9. Creo que estoy influyendo positivamente con mis estudios en las vidas de los demás | | 0.656 | |
| 10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que estudio esta carrera | | | 0.511 |
| 11. Me preocupa el hecho de que estudiar esta carrera me esté endureciendo emocionalmente | | | 0.558 |
| 12. Me siento muy activo | | 0.555 | |
| 13. Me siento muy frustrado en mis estudios | 0.578 | | |
| 14. Creo que estoy estudiando demasiado | 0.397 | | |
| 15. No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas personas con las que tengo que interactuar | | | 0.452 |
| 16. Trabajar directamente con personas me produce estrés | | | 0.669 |
| 17. Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas con las que estudio | | 0.687 | |
| 18. Me siento estimulado después de estudiar en contacto con personas | | 0.667 | |
| 19. He conseguido muchas cosas útiles en mi carrera. | | 0.609 | |
| 20. Me siento acabado | 0.607 | | |
| 21. En mis estudios trato los problemas con mucha calma | | 0.564 | |
| 22. Creo que las personas en mi entorno académico me culpan de algunos de sus problemas | | | 0.460 |
| Porcentaje de varianza | 19.66 | 14.850 | 6.566 |
| Porcentaje de varianza acumulada | | 41.081 | |

ANEXO n°6

Tabla 8 *Matriz de configuración del cuestionario de vivencias académicas (QVA r) obtenida mediante la rotación Varimax*

| ÍTEMS | Carrera | Personal | Estudio | Interpersonal | Institucional |
|---|---------|----------|---------|---------------|---------------|
| 1. Hago amistades con facilidad en mi universidad. | | | | 0.67 | |
| 2. Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos personales por medio de la carrera que elegí. | 0.56 | | | | |
| 3. Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad. | | | | | 0.40 |
| 4. Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional). | | 0.57 | | | |
| 5. Cuando pienso en mi pasado, consigo identificar las razones que me llevaron a elegir esta carrera. | 0.35 | | | | |
| 6. Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de la universidad. | | | | 0.47 | |
| 7. Elegí bien la carrera que estoy estudiando. | 0.84 | | | | |
| 8. Tengo capacidades y vocación para el área profesional que elegí. | 0.80 | | | | |
| 9. Me siento triste o abatido(a). | | 0.60 | | | |
| 10. Organizo bien mí tiempo. | | | 0.66 | | |
| 11. Últimamente me he sentido confundido(a) y desorientado(a). | | 0.55 | | | |
| 12. Me gusta la universidad en la que estudio. | | | | | 0.64 |
| 13. Hay situaciones en las que siento que pierdo el control. | | 0.61 | | | |
| 14. Me siento comprometido(a) con la carrera que elegí. | 0.62 | | | | |
| 15. Conozco bien los servicios que presta mi universidad. | | | 0.32 | | |
| 16. Me gustaría terminar mis estudios en la universidad en la que me encuentro actualmente. | | | | | 0.72 |
| 17. Últimamente me he sentido pesimista. | | 0.65 | | | |
| 18. Las notas que he obtenido han sido buenas y me han permitido avanzar en la carrera. | | | 0.46 | | |
| 19. Mis compañeros de curso son importantes para mi crecimiento personal. | | | | 0.44 | |
| 20. Cuento con capacidades de aprendizaje para responder a mis expectativas en el estudio. | | | 0.52 | | |
| 21. Siento cansancio y somnolencia durante el día. | | 0.52 | | | |
| 22. Creo que la carrera que elegí permite desarrollarme profesionalmente. | 0.75 | | | | |
| 23. Siento confianza en mí mismo(a). | | | | 0.33 | |
| 24. Siento que tengo un buen grupo de amigos en la universidad. | | | | 0.59 | |
| 25. Me siento a gusto con un alto ritmo de trabajo. | | | 0.45 | | |

| | | |
|--|------|------|
| 26. Me he sentido solo(a) durante el último tiempo (meses o semestre). | 0.47 | |
| 27. He establecido buenas relaciones con mis compañeros de curso | | 0.58 |
| 28. Tengo momentos de angustia. | 0.74 | |
| 29. Utilizo la biblioteca de la universidad. | | 0.27 |
| 30. Se me dificulta encontrar un compañero(a) de estudio que me ayude a resolver un problema personal. | | 0.40 |
| 31. Se me dificulta concentrarme en una tarea durante mucho tiempo. | 0.40 | |
| 32. Planifico las actividades que debo realizar diariamente. | | 0.72 |
| 33. Tengo relaciones de amistad cercana con compañeros de universidad de ambos sexos. | | 0.55 |
| 34. Mantengo al día mis deberes académicos. | | 0.60 |
| 35. Mi incapacidad para organizar bien el tiempo hace que tenga bajo desempeño académico. | 0.27 | |
| 36. Se me facilita iniciar una conversación con nuevos compañeros. | | 0.47 |
| 37. Elegí una carrera de acuerdo con mis aptitudes y capacidades. | 0.75 | |
| 38. Se me conoce como una persona amigable y simpática. | | 0.60 |
| 39. Pienso en muchas cosas que me ponen triste. | 0.77 | |
| 40. Procuo compartir con mis compañeros de curso fuera de los horarios de clase. | | 0.62 |
| 41. Sé establecer prioridades con respecto a las actividades en las que invierto mi tiempo. | | 0.44 |
| 42. Tomo la iniciativa para invitar a mis amigos a salir. | | 0.58 |
| 43. Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes. | | 0.67 |
| 44. Logro tomar buenos apuntes en las clases. | | 0.65 |
| 45. Me siento físicamente débil. | 0.59 | |
| 46. Mi universidad no me genera interés. | | 0.58 |
| 47. Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes. | | 0.59 |
| 48. La biblioteca de la universidad se encuentra bien dotada (cantidad y variedad de bibliografía) | | 0.24 |
| 49. Procuo organizar la información obtenida en las clases. | | 0.62 |
| 50. Me gusta el sector donde está ubicada mi universidad. | | 0.42 |
| 51. Me siento decepcionado(a) de mi carrera. | 0.35 | |
| 52. Tengo dificultad para tomar decisiones. | | 0.38 |
| 53. Tengo buenas capacidades para el estudio. | | 0.51 |
| 54. Mis gustos personales fueron decisivos para elegir mi carrera. | 0.74 | |
| 55. Me he sentido ansioso(a). | | 0.58 |
| 56. Estoy estudiando una carrera diferente a la que siempre quise. | 0.55 | |
| 57. Soy puntual para llegar al inicio de las clases. | | 0.42 |
| 58. Mi universidad posee buena infraestructura. | | 0.45 |

| | | | | | |
|---|------|-----|------|-----|------|
| 59. Se me dificulta establecer relaciones cercanas con mis compañeros de curso. | | | | | 0.44 |
| 60. Aunque fuera posible no me cambiaría de carrera. | 0.38 | | | | |
| Porcentaje de la varianza | 19.6 | 7.6 | 5.5 | 4.2 | 3.5 |
| Porcentaje de la varianza acumulada | | | 40.6 | | |

ANEXO n°7

Tabla 9 *Coefficiente de consistencia interna de las dimensiones del Burnout*

| Burnout Académico | n° de ítems | Coefficiente α del presente estudio |
|---------------------|-------------|--|
| Cansancio emocional | 7 | 0.79 |
| Eficacia Personal | 8 | 0.74 |
| Cinismo | 7 | 0.67 |

ANEXO n°8

Tabla 10 *Coeficiente de consistencia interna de la Adaptación universitaria y sus dimensiones*

| Adaptación universitaria | n° de ítems | Coeficiente α del presente estudio |
|--------------------------|-------------|---|
| Personal | 14 | 0.85 |
| Carrera | 11 | 0.86 |
| Interpersonal | 14 | 0.84 |
| Estudio | 13 | 0.82 |
| Institucional | 7 | 0.71 |

ANEXO n°9

Tabla 11 *Baremos del Cuestionario de Vivencias académicas*

| PC | Categorías | Personal | Carrera | Interpersonal | Estudio | Institucional | Total |
|--------|-------------|----------|---------|---------------|---------|---------------|---------|
| 75-100 | Alto | 53-67 | 50-55 | 59-70 | 50-64 | 35-40 | 234-282 |
| 50-74 | Medio | 47-52 | 45-49 | 52-58 | 45-49 | 32-34 | 219-233 |
| 25-49 | Bajo | 41-46 | 38-44 | 46-51 | 41-44 | 29-31 | 196-218 |
| 1-24 | Desadaptado | 25-40 | 18-37 | 30-45 | 29-40 | 17-28 | 145-195 |

ANEXO n°10.

Tabla 12 *Baremos del Inventario de Burnout de Maslach para estudiantes*

| PC | Categorías | Agotamiento emocional | Realización personal | Cinismo |
|--------|------------|-----------------------|----------------------|---------|
| 75-100 | Alto | 27-41 | 21-34 | 16-40 |
| 25-74 | Medio | 17-26 | 9-20 | 6-15 |
| 1-24 | Bajo | 2-16 | 1-8 | 0-5 |

ANEXO n°13

Tabla 13 *Estadísticos descriptivos de la adaptación universitaria*

| | X | DE |
|-----------------------|------|-----|
| Agotamiento emocional | 22 | 7.7 |
| Realización personal | 14.4 | 7.4 |
| Despersonalización | 10.5 | 6.6 |
| <i>Personal</i> | 46.2 | 9.3 |
| <i>Interpersonal</i> | 52.4 | 8.8 |
| <i>Carrera</i> | 41.6 | 8.7 |
| <i>Estudio</i> | 44.6 | 6.9 |
| <i>Institucional</i> | 30 | 5.2 |