



**Universidad
de La Laguna**



***Estudio de la relación entre el burnout, la
autoeficacia y el desempeño del rol en
estudiantes universitarios***

Manuel Braulio González Felipe
Haridian del Pino Afonso

Tutor: Pedro Luis Prieto Marañón

*Trabajo de Fin de Grado de Psicología.
Facultad de Ciencias de la Salud
Sección de Psicología y Logopedia
Universidad de La Laguna
Curso académico 2017-2018*

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer la dedicación, interés y cercanía de Estefanía Hernández Fernaud, profesora del departamento de psicología social y organizacional que ha hecho posible el presente trabajo. Sin su guía y paciencia aún estaríamos perdidos. Muchas gracias.

También nos gustaría agradecer el empeño de Pedro Prieto Marañón, nuestro tutor. Su paciencia, humor y buen hacer ha hecho más llevadera y amena la realización de este trabajo.

Finalmente, debemos dar las gracias a todos los profesores y profesoras que nos dejaron tiempo de sus clases para poder realizar la recogida de datos de este trabajo. Sin su amabilidad y atención este trabajo no sería posible.

Resumen

En el siguiente estudio se explora la relación entre los constructos de *burnout* en estudiantes, la autoeficacia y del desempeño del rol de estudiante universitario. Se busca poner a prueba las siguientes hipótesis: el nivel de *burnout* aumenta a medida que se avanza por los cursos de un grado universitario; a mayor nivel de autoeficacia y de desempeño de rol, las puntuaciones en *burnout* serán más bajas. Se aplican diversas escalas de manera *on-line* a un total de 293 alumnos de la Universidad de La Laguna, siendo una de ellas de elaboración propia. Se hace uso de análisis ANOVA, correlaciones de Pearson y análisis factorial mediante el programa *R* y la suite *ULLRToolbox*. Los resultados mostraron que el *burnout* no evoluciona de la forma esperada, pero sí correlaciona significativamente con la autoeficacia y el desempeño de la manera hipotetizada. Finalmente, los resultados obtenidos son sometidos a discusión, ya que estas relaciones no son tan claras como la literatura existente sobre el tema establece.

Palabras clave: Burnout, estudiantes, desempeño, autoeficacia, rol.

Abstract

In the following study we explore the connection between these constructs: students *burnout*, self-efficacy and the student role performance. Our goal is to test the following hypothesis: burnout levels increase as students progress through the courses of a college career; a higher level of self-efficacy and student role performance, means a lower score in the burnout scale. We apply several online questionnaires to a total of 293 students of the university of La Laguna, one of them being a self-made scale. We use an ANOVA analysis, a Pearson correlation and a factorial analysis through *R* software and the *ULLRToolbox* suite. The results show that *burnout* doesn't develop in the expected way, but it correlates significantly with self-efficacy and student role performance in the hypothesized way. Finally, the obtained results are submitted for discussion, as these connections are not as clear as in the existing literature about these topic.

Keywords: burnout, students, performance, self-efficacy, role.

INTRODUCCIÓN

El burnout o “síndrome de estar quemado por el trabajo” se trata de un fenómeno tradicionalmente asociado a los trabajadores y que fue utilizado por primera vez en la psicología por Freudenberger en 1974. Lo definió como un estado de frustración y fatiga producido por dedicación a una tarea o forma de vivir que no produce un refuerzo (Freudenberger, 1974) y lo utilizó para referirse a síntomas físicos que sufría el personal sanitario. Según el autor, el síndrome es muy común en profesiones que proveen de servicios de ayuda (como enfermeros y enfermeras o profesores y profesoras) en las cuales la persona realiza un sobreesfuerzo en relación a los clientes muy necesitados.

Otros autores, como Pines y Kafry (1978, citado en Rosales y Rosales, 2013) definen el burnout como: “*una experiencia general de agotamiento físico, emocional y actitudinal*”.

Cherniss (1980, citado en Rosales y Rosales, 2013) lo define como: “*cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con trabajos frustrantes o con excesivas demandas*” .

Según Maslach *et al* (1986) el síndrome de burnout está caracterizado por tres factores o dimensiones interrelacionadas (recogidas en el cuestionario *MBI* (“*Maslach Burnout Inventory*”) de la misma autora): el agotamiento o cansancio emocional, la despersonalización y un logro o realización personal reducido. El cansancio emocional tiene como consecuencia que los trabajadores no se sientan ellos mismos psicológicamente. En referencia a la despersonalización, se trata de actitudes cínicas y negativas hacia el resto de personas (sobretudo cuando se presta algún servicio), lo cual está relacionado con el cansancio emocional sufrido en el trabajo. Por último, el logro personal reducido se refiere a la tendencia que tienen los trabajadores a valorarse negativamente, sentirse insatisfechos consigo mismos y con sus logros en el trabajo. Más que una definición teórica sobre el fenómeno del *burnout*, se trata de las consecuencias empíricas del mismo.

Posteriormente, en 1999, Maslach puntualiza que los tres factores que caracterizan al burnout se producen de forma secuencial. La primera fase del burnout está caracterizada por el cansancio y el agotamiento emocional, la segunda fase combina cansancio y despersonalización. En último lugar, la tercera fase se produce como consecuencia de las dos anteriores, surgiendo así la realización personal baja.

El burnout se trata de un fenómeno que se produce a largo plazo, causado por la exposición prolongada de los trabajadores a estresores crónicos en su lugar de trabajo, en interacción con las características personales del trabajador. Esto puede ocurrir a cualquier persona que trabaje en contacto con otros individuos, siendo un aspecto importante del síndrome de burnout (Peralta, Colón, Yanel y Canuto, 2013).

Además, pese a lo expuesto anteriormente, no parece existir unanimidad en la explicación del *burnout*, pero sí existe acuerdo en que se trata de una respuesta nociva a un estrés crónico en el trabajo que implica tanto a la persona como a la organización (Rosales y Rosales, 2013). Se añade que, como indican Gil-Monte y Peiró (1997, citado en Rosales y

Rosales, 2013) el *burnout* puede afectar incluso al propio rol profesional de la persona, sus actitudes y sus sentimientos tornándose éstos negativos.

Debemos destacar además, como indica Shirom (1989, citado en Rosales y Rosales, 2013) que el *burnout* no se debe confundir con fatiga física ni estrés general. El estrés general puede conducir a aspectos negativos y positivos, el *burnout* solo conlleva aspectos negativos. La fatiga física es un estado del que la persona se puede recuperar rápidamente, mientras que el *burnout* se caracteriza por una recuperación lenta y que conlleva en muchos casos sentimientos de culpa.

En definitiva, el síndrome de *burnout* es un fenómeno que puede traer consecuencias graves para las personas que lo sufren, ya sean personales o laborales. Los efectos negativos sobre la salud física y mental han sido constatados por numerosos autores, como García y Matud (2002, citado en Rosales y Rosales, 2013), que indican que el burnout en trabajadores presenta relación con síntomas somáticos, depresivos y de ansiedad e insomnio.

Por otro lado, en cuanto al *burnout* en estudiantes o “síndrome de *burnout* académico” se debe tener en cuenta que éste se conceptualiza de forma distinta al que tradicionalmente se ha asociado a los trabajadores o “burnout tradicional”, ya que la población objetivo de estudio y características son distintas al no poder aplicarse las dimensiones propuestas por Maslach en su cuestionario clásico (el *MBI* anteriormente nombrado). Una de estas dimensiones no extrapolables sería la de “despersonalización” dado que el estudiante no presta un servicio, sino que lo recibe.

También se debe tener en cuenta que existen pocos estudios sobre el *burnout* académico, surgiendo el interés por éste de forma reciente y siendo una línea de estudio novedosa (Rosales y Rosales, 2013).

En base a esto, se debe destacar que el estudio del *burnout* en estudiantes se ha estudiado de forma casi idéntica para las distintas poblaciones y niveles de los mismos, siendo también que se puede hablar de “burnout académico o universitario” haciendo referencia tanto a estudiantes como profesores universitarios (Rosales y Rosales, 2013). Queda claro así que aún queda un largo camino por recorrer en la conceptualización del *burnout* en estudiantes.

Parte del interés sobre el *burnout* académico surge de la idea de que las universidades o centros de educación superior, por norma general, son lugares muy estresantes dados los altos niveles de exigencia, las cuales pueden ser de carácter prolongado y presentarse de manera frecuente, y a esto se deben sumar los problemas que los propios estudiantes puedan tener fuera del mundo académico (Rosales y Rosales, 2013).

Así, el *burnout* académico se caracteriza por producir sensaciones de no poder más de uno mismo a nivel físico y psicológico, actitudes negativas, pérdida de interés en el estudio y dudas sobre la capacidad propia para realizar los estudios (pérdida de la sensación de autoeficacia) y su estudio permite mejorar la calidad de vida de los estudiantes (Freudenberger, 1974; citado en Rosales y Rosales, 2013).

A estos datos se suman estudios que defienden que el *burnout* académico se puede manifestar de forma psicósomática (fatiga, dolores, etc), emocionales (deseos de abandono de los estudios, depresión y baja autoestima) y conductuales (abuso de sustancias y absentismo) (Gil-Monte, 2005, Salanova, Martínez, Breso y Llorens, 2005).

Como ya se comentó, el cuestionario clásico de Maslach no se puede utilizar para medir este tipo de *burnout* dado que las dimensiones que estudia no se aplican o encajan en el rol del estudiante, no obstante, existe una versión del mismo desarrollada Shaufeli *et al* (2002) conocida como *MBI-SS* ("*Maslach burnout inventory-student survey*") que ha permitido estudiar el síndrome en estudiantes (Borda, Navarro, Aun y Bermejo, 2007).

De forma más específica, un estudio de Caballero *et al* (2007, citado en Rosales y Rosales, 2013) muestra que este síndrome se dio en casi un 42% de estudiantes de psicología, siendo así que casi la mitad de los mismos experimentaron sentimientos de ineficacia.

No obstante, se debe tener en cuenta que no existen criterios para establecer el diagnóstico de *burnout* de forma unánime ni tampoco existe acuerdo en la incidencia ni prevalencia dada la gran variabilidad en los distintos estudios (Gutiérrez, 2009). Por ello, el criterio más utilizado suele ser el estadístico dentro de la muestra a estudio mediante el uso de terciles y cuartiles o teniendo en cuenta las puntuaciones que se separan una desviación estándar de la media de la muestra (Rosales y Rosales, 2013).

En definitiva, y como ya se ha comentado, el *burnout* académico es un factor poco estudiado que puede afectar significativamente al rendimiento y desempeño de los estudiantes e incluso la calidad de vida de los mismos y que posee una sintomatología específica que puede desembocar en el abandono de los estudios. Por ello, su estudio con el fin de obtener un mayor conocimiento sobre el mismo se torna de gran importancia e interés para poder tratarlo y prevenirlo, ya que como afirman Rosales y Rosales (2013), existen muchas causas para *burnout* en estudiantes y no todas han sido estudiadas ni sistematizadas, por lo que no se puede aplicar una solución adecuada al mismo.

En referencia a la autoeficacia, esta puede ser un modulador entre el estrés y sus consecuencias, entre ellas el *burnout*. Según Bandura (1997), la autoeficacia percibida se trata de una creencia de la propia persona en sus capacidades para organizar y realizar las tareas necesarias para producir un determinado resultado o logro. El logro de ejecución es una de las principales fuentes de la autoeficacia, y depende de la ejecución real y percibida de la tarea.

Hay distintas formas de entender la autoeficacia: puede ser entendida como autoeficacia generalizada (aplicada en general a cualquier tarea) o como un constructo específico para determinadas situaciones. Concretamente, en el ámbito laboral, la autoeficacia profesional se entiende como la creencia de la persona sobre su capacidad de desempeñar bien su rol laboral (Cherni, 1993, citado en Grau, Salanova y Peiró, 2012).

Es de gran importancia tener en cuenta que la autoeficacia puede suponer una diferencia en la forma en que las personas sienten, piensan y actúan (Schwarzer, 1999, citado en Grau, Salanova y Peiró, 2012). Asimismo, una autoeficacia baja está asociada con

numerosos sentimientos y pensamientos negativos, tanto sobre la propia capacidad para ejecutar las tareas como sobre el desarrollo personal. Además, una baja autoeficacia supone un riesgo mayor de sufrir depresión, ansiedad y sentimientos de desamparo (Bandura, 1995; Schwarzer, 1999, citado en Grau, Salanova y Peiró (2012)).

En los resultados del estudio realizado por Grau, Salanova y Peiró (2012), se encuentra que los estresores del trabajo tienen menos impacto en la persona cuanto más alto sea su nivel de autoeficacia. Además, los autores han encontrado que la autoeficacia influye en las relaciones entre el estrés y el *burnout* que este produce. Concretamente, sufren mayor *burnout* los trabajadores que presentan un nivel más bajo de autoeficacia. Asimismo, cabe destacar que hay un efecto distinto sobre los diferentes componentes del *burnout* según hablemos de autoeficacia generalizada o laboral. En concreto, la autoeficacia generalizada tiene un efecto mayor sobre el agotamiento emocional. En cambio, la autoeficacia laboral tiene un mayor impacto sobre la despersonalización, pero ambas están muy fuertemente relacionadas.

Como se indicó anteriormente, el síndrome de *burnout* en estudiantes puede afectar a la autoeficacia (creer en tu propia capacidad para realizar la tarea) de los mismos. En este sentido, se ha encontrado que altos niveles de agotamiento y cinismo y bajos en autoeficacia pueden ser útiles para el diagnóstico de burnout en estudiantes (Rosales y Rosales, 2013).

En contra de este aspecto, se debe tener en cuenta también que la “ineficacia académica” o “baja eficacia” (dimensión que se mide en el cuestionario *MBI-SS* de Schaufeli *et al*, 2002) es un constructo distinto de la autoeficacia, ya que ésta actúan como una defensa contra el síndrome (Rosales y Rosales, 2013).

Los roles se pueden entender, en sentido general y amplio, serían los puestos que ocupamos en la sociedad o en el trabajo, y a ellos se ciñen una serie de características en función de los mismos, como el qué debes hacer y cómo debes hacerlo (generan en las personas ciertas creencias sobre cómo deben comportarse). Dentro de una organización, el rol representaría la unidad de análisis básica y quedaría reflejado en el puesto de trabajo de la persona.

Por su parte, los roles laborales o profesionales se pueden definir, según Gil-Monte (2005), como una forma estandarizada de conducta que los miembros de una organización pueden adoptar o elaborar mediante procesos de interacción social. El rol cumple la importante función de transmitir a los trabajadores cómo desempeñar su trabajo, qué espera su organización de él y las consecuencias de su desempeño.

En cuanto al rol de los estudiantes, Zabalza (2002, citado en Méndez, 2009), habla de dos componentes diferentes: el rol de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria (referente a los temas administrativos, de gestión y gobierno de la institución universitaria) y el rol de estudiante como aprendiz, conceptualizando así el rol del estudiante universitario dentro de una dualidad. Este último componente es el que se ha considerado de interés a la hora de realizar este estudio, ya que hace referencia de forma directa al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos universitarios.

Méndez (2009) identifica en los estudiantes universitarios tres estilos distintos de “Hacer universidad” (o de afrontarla): un estilo técnico (mecánico y poco reflexivo), un estilo práctico (preocupado en el por qué y para qué hace las cosas) y un estilo estratégico (reivindicativo y participativo).

Para Méndez (2009), las dimensiones propias del rol de estudiante como aprendices se componen del aprendizaje realizado, el estudio y la asistencia a clase. Lo relaciona además con los contenidos, la metodología, la evaluación y la asistencia a tutorías.

El desempeño de un rol específico se puede entender (en relación a las características del mismo) como el llevar a cabo las tareas del puesto, el hacer lo que se supone que tienes que hacer según tu rol. El desempeño trata sobre lo que el trabajador hace o desarrolla en su puesto de trabajo, tiene que ver con las conductas que la persona desarrolla en su puesto de trabajo. Además, el desempeño en la organización lleva compromiso y el compromiso lleva a desempeño en la misma (Robbins, 2004).

Mediante el procedimiento de evaluación del desempeño se busca saber si los trabajadores son eficientes y eficaces en su puesto de trabajo (si cumple con sus obligaciones y si las hace bien). Esta evaluación cobra especial importancia si tenemos en cuenta que un buen desempeño podría generar a su vez una mayor satisfacción en el puesto de trabajo, y con ello un mejor rendimiento y compromiso con la organización, o en otras palabras: un buen desempeño podría generar, en última instancia, un mejor ajuste con la organización (Furnham, 2001). Así, a la hora de evaluar el desempeño de un determinado puesto, se deben tener en cuenta conductas que se adscriben a ese puesto.

Es importante señalar que no debemos confundir desempeño con el rendimiento. El desempeño tiene que ver con conductas, con hacer lo que se supone que tienes que hacer, mientras que el rendimiento tiene que ver con la obtención de un resultado. Se puede tener un buen rendimiento con un mal desempeño y a la inversa. Tampoco se debe confundir con satisfacción, ya que un trabajador puede aborrecer lo que hace pero hacerlo bien.

En nuestro caso específico, los trabajadores serían los estudiantes universitarios, la organización sería la universidad y el puesto de trabajo sería el asistir a clase.

En base a la información presentada sobre *burnout* en estudiantes, autoeficacia y desempeño se plantean tres hipótesis que se ponen a prueba en este estudio:

- 1) El nivel de *burnout* aumenta a medida que se avanza por los cursos de un grado universitario.
- 2) A mayor nivel de autoeficacia, las puntuaciones en *burnout* serán más bajas.
- 3) A mayor nivel de desempeño del rol de estudiante, las puntuaciones en *burnout* serán más bajas.

MÉTODO

Diseño

En este estudio se aplica una metodología selectiva o correlacional. Se selecciona a los sujetos participantes en función de las variables de estudio (burnout en estudiantes, autoeficacia y desempeño) para analizar la relación existente entre ellas.

El estudio aplica un diseño unifactorial y transversal en el que se analizan tres variables dependientes (burnout en estudiantes, autoeficacia y desempeño del rol de estudiante) y una variable independiente con cuatro niveles (el curso de los estudiantes).

Las variables controladas fueron: la edad y el tipo de matrícula de los participantes (si esta era parcial o completa).

Participantes

En este estudio han participado un total de 310 estudiantes universitarios de la Universidad de La Laguna, pertenecientes al grado en Psicología, de los cuales 58 son hombres y 252 son mujeres. Del total de la muestra, 97 alumnos cursan primero, 75 cursan segundo, 79 cursan tercero y 59 cursan cuarto. La edad de los participantes está comprendida entre los 17 y los 30 años, encontrándose la mayoría de estos (85%) entre los 18 y los 22 años.

En cuanto a la ocupación, 30 participantes trabajan además de estudiar, mientras que 280 no trabajan. Además, 13 participantes están adscritos a la modalidad de matrícula parcial (cursan 48 créditos o menos), mientras que 297 tienen matrícula completa (cursan un total de 60 créditos o más). Por último, un total de 97 personas están repitiendo o han repetido alguna asignatura en el grado, mientras que 213 no han repetido ninguna asignatura.

Para ajustar la muestra a las necesidades del estudio, se elimina de la muestra y base de datos final a todos los participantes mayores de 30 años, ya que representan una minoría en la muestra que podría afectar al análisis de los datos, así como a las personas con matrícula parcial.

Así la muestra final se compone de 293 alumnos, 52 hombres y 241 mujeres. En referencia a su distribución a lo largo de los cursos, 92 cursan primero, 70 cursan segundo, 77 cursan tercero y 54 cursan cuarto. La mayoría de la muestra sigue comprendida entre los 18 y los 22 años. 22 personas tienen trabajo además de ser estudiantes, mientras que 271 no trabajan y 89 personas repiten o han repetido alguna asignatura a lo largo del grado, mientras que 294 no. Esta muestra final es la que se ha empleado para los análisis de los datos.

Materiales e instrumentos

La recogida de datos se lleva cabo mediante un cuestionario on-line a través de la aplicación “*Google Forms*” del paquete “*Docs*” y haciendo uso de una tabla del programa “*Excel*”. En este cuestionario se incluye la toma de datos referentes a variables sociodemográficas como la edad o el género así como otros datos referentes a sus estudios como puede ser el tipo de matrícula, si repiten o han repetido asignaturas y si trabajan o no. Para obtener los resultados se utilizaron tres cuestionarios:

- **Adaptación de Escala de Autoeficacia** (adaptación de la escala de Baessler y Schwarzer's, 1996 por Delgado, Hernández, Díaz, Rosales, Isla y Díaz, 2018) (anexo 1), compuesta por 5 ítems presentados en formato tipo Likert y cuyo rango de respuesta comprende desde el 0 (*ninguna confianza*) hasta el 10 (*absoluta confianza*). En esta escala se solicita a los participantes que contestaran pensando en su desempeño habitual a lo largo del grado, con ítems como “*Soy capaz de afrontar tranquilamente el estudio aún en situaciones difíciles*” o “*Soy capaz de resolver problemas difíciles cuando estudio si me esfuerzo lo suficiente*”.

- **Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)** de Schaufeli *et al* (2002) (anexo 2). Cuestionario destinado a evaluar el síndrome de burnout en estudiantes. Se trata de una escala compuesta por 15 ítems en formato tipo Likert, cuyo rango de respuesta comprende desde el 0 (*nunca*) hasta el 6 (*siempre*). Se pide a los participantes que contesten a los ítems según se correspondan con sus sentimientos o percepción. La escala presenta ítems como “*Me siento agotado al final de un día en la universidad*”, “*Me intereso menos por mis estudios desde que me matriculé en la universidad*”, “*He aprendido muchas cosas interesantes a lo largo de mis estudios*”. Los ítems de esta escala evalúan cinismo, ineficacia y agotamiento.

- **Escala de Desempeño del Rol de Estudiante (DRE)**, de elaboración propia (anexo 3). Compuesta por 10 ítems presentados en una escala tipo Likert cuyo rango va desde el 0 hasta el 5, siendo el 0 “*en absoluto*” y el 5 “*totalmente*”. Se solicita a los participantes que contesten el grado en que se sienten identificados con las afirmaciones presentadas, que evalúan el nivel en que cada persona se ajusta al rol de estudiante o la medida en la el estudiante tiene un buen desempeño (cumple sus tareas como estudiante) . Se presentan ítems como “*Asisto diariamente a las clases teóricas*”, “*Me preocupo por llevar los trabajos y las clases al día*”, “*Asisto a clase para aprender y no por obligación*”.

Procedimiento

Los instrumentos seleccionados se utilizan por criterio de experto (el de los profesores de la facultad de psicología de la universidad de La Laguna, del departamento de psicología social y organizacional) a excepción de la escala de DRE (de elaboración propia). Esta última se elabora mediante la técnica de “*brainstorming*” (entre los investigadores de este estudio) dado que apenas se ha estudiado el desempeño de los estudiantes, o por lo menos no desde esta perspectiva.

Una vez seleccionados los instrumentos, se digitalizan para su uso a través de la aplicación gratuita “*Google Forms*” del paquete “*Docs*”. Seguidamente se crea un código

QR que conecta la escala con los instrumentos digitalizados a un link que a su vez se liga a una imagen para que los alumnos que participan en la investigación puedan acceder a los cuestionarios y cumplimentarlos rápidamente ya sea mediante su teléfono móvil o un ordenador. Para la realización de este trabajo no se ha impreso un solo folio.

Para llevar a cabo la recogida de datos se solicita la colaboración de varios profesores pertenecientes a la Universidad de La Laguna (concretamente a los que imparten sus clases en el grado en Psicología) así como de los delegados de los distintos cursos, para así realizar el pase de las escalas durante el horario lectivo (para fomentar la participación del alumnado y obtener el mayor número de respuestas posible del mismo).

Las escalas se presentan tanto a alumnos del turno de tarde como del turno de mañana de todos los cursos del grado en Psicología (de primero hasta cuarto, lo que da un total de 8 pases de pruebas, 2 por cada curso) del curso lectivo 2017/2018 durante el segundo semestre del mismo, entre la última semana de abril y la primera de mayo.

Una vez se obtiene el permiso del profesor pertinente se expone el código QR a los alumnos mediante el uso de un ordenador y un proyector. Una vez proyectado, se explica a los alumnos mediante unas instrucciones (anexo 4) cómo deben cumplimentar la escala y se deja claro que su participación es voluntaria y que sus datos serán anónimos. Cuando se finaliza la explicación de la prueba, los alumnos deben utilizar sus teléfonos móviles para escanear el código QR mediante una aplicación (que el profesor y los delegados piden de antemano, antes de la clase, que se la descarguen en sus teléfonos) o haciendo uso de un link que se muestra junto con el código QR para que puedan copiarlo en su navegador y acceder a la escala.

Todos los ítems se presentan en el mismo orden y de la misma forma para todos los participantes de ambos turnos. Dado que la escala se realiza de forma *on-line* el tiempo que tarda cada participante en responder puede variar debido al tipo de conexión, pero de media la escala se realiza en unos 7 ó 15 minutos como máximo.

Finalmente, los resultados obtenidos se recogen de forma automática en una hoja de datos de Excel para su posterior análisis.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para el análisis de los datos se hace uso del programa *R* y la herramienta *ULLRToolbox* manejando una tabla del programa *Excel*. Previo al análisis de los datos se modifica la tabla (se simplifica) para que solo queden las medias de las puntuaciones de cada uno de los participantes en las distintas variables (burnout, autoeficacia y desempeño).

Para poder comprobar las hipótesis planteadas se aplican distintos tipos de análisis: en primer lugar, se realiza un análisis factorial para la escala de desempeño (dado que es de elaboración propia), análisis de fiabilidad para las distintas escalas mediante Alfa de Cronbach (burnout, autoeficacia y desempeño de rol de estudiante), correlaciones de Pearson (tanto para el conjunto total de la muestra como para los distintos cursos por separado),

análisis ANOVA para cada una de las variables en relación al curso, y finalmente un análisis discriminante

Los resultados obtenidos en el análisis factorial de la escala de desempeño de rol de estudiante (DRE) se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. *Resultados del análisis factorial de la escala DRE (sin rotación y con ella).*

Factores obtenidos	Valor propio (sin rotación)	Proporción de varianza	Valor propio (con rotación)	Proporción de varianza
MR1	2.65	0.26	1.61	0.16
MR2	0.95	0.09	1.11	0.11
MR3	0.85	0.09	1.10	0.11
MR4	0.43	0.04	1.05	0.10

Estos resultados indican la existencia de cuatro factores en la escala de rol administrada si se aplica una rotación de tipo varimax. Sin la rotación, se muestra la existencia de un solo factor.

En referencia a la fiabilidad de los cuestionarios utilizados, se muestran los resultados en la tabla 2. La fiabilidad obtenida mediante alfa de Cronbach es entre media y alta.

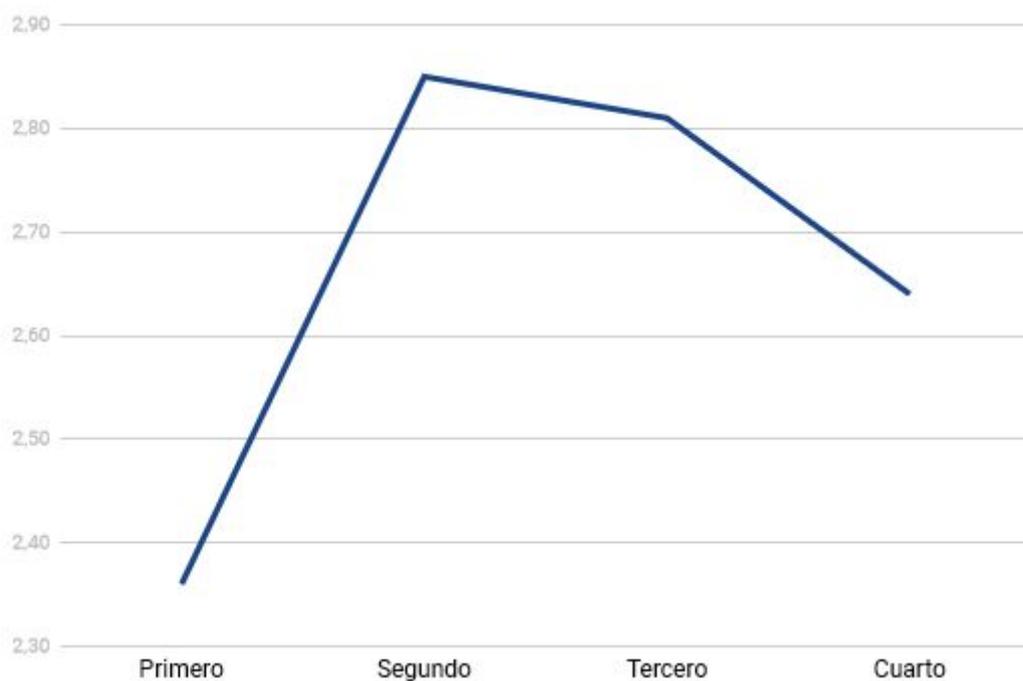
Tabla 2. *Fiabilidad de los cuestionarios para la muestra estudiada.*

Escala	Fiabilidad (alfa de Cronbach)
Burnout	0.86
Autoeficacia	0.83
Desempeño	0.74

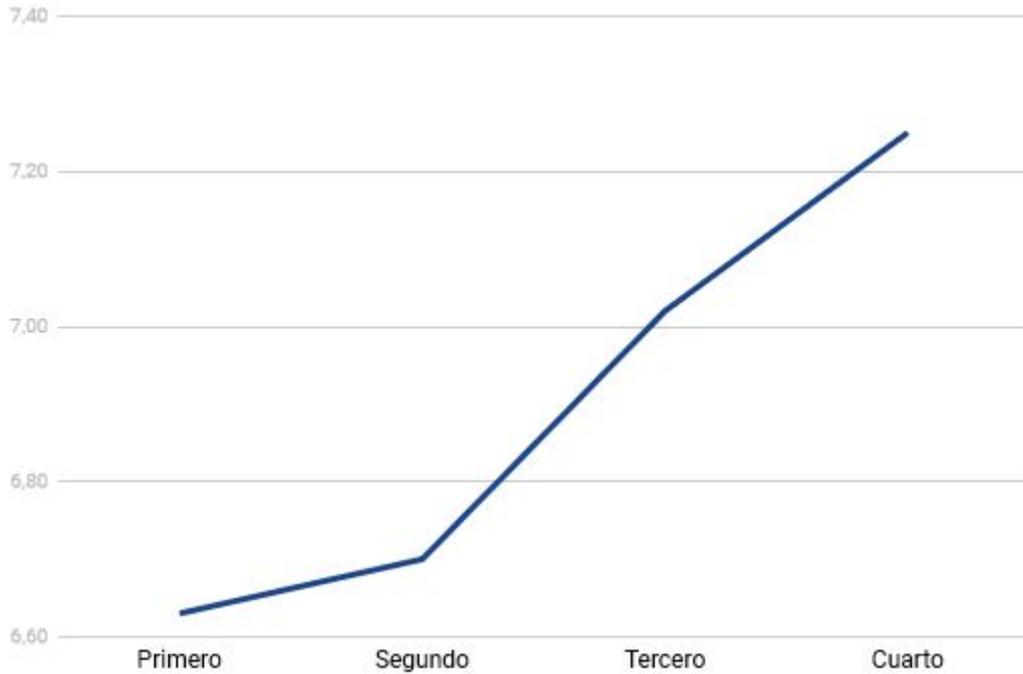
La media y la desviación típica obtenida de cada una de las variables estudiadas en relación al curso se detalla en la tabla 3. En la gráfica 1 quedan reflejadas las medias de burnout según el curso y en la gráfica 2 se recogen las medias de autoeficacia según el curso. No se muestra tabla de desempeño dado que se mantiene constante entre los cursos.

Tabla 3. *Media y desviación típica (entre paréntesis) de burnout, autoeficacia y desempeño de rol en los distintos cursos.*

Curso	Burnout	Autoeficacia	Desempeño	n
Primero	2.36 (0.95)	6.63 (1.56)	3.52 (0.71)	92
Segundo	2.85 (0.82)	6.70 (1.51)	3.34 (0.76)	70
Tercero	2.81 (0.82)	7.02 (1.48)	3.41 (0.76)	77
Cuarto	2.64 (0.83)	7.248 (1.17)	3.41 (0.68)	54



Gráfica 1. *Medias de burnout en los distintos cursos.*



Gráfica 2. Medias de autoeficacia en los distintos cursos.

Los resultados de las correlaciones entre las distintas variables se pueden observar en la tabla 4. Dado el tamaño de las correlaciones obtenidas en la tabla 4, se aplica otro análisis de las mismas, esta vez estudiadas según el curso (tabla 5). Todas las correlaciones han resultado significativas.

Mediante un análisis posterior, se encuentra que en cuanto a los datos expuestos en la tabla 5, existen diferencias significativas en la correlación de burnout y autoeficacia entre los cursos de primero y cuarto ($z = -1.49$, $p \leq 0.068$) así como en la correlación de desempeño y autoeficacia entre los cursos segundo y tercero ($z = 1.52$, $p \leq 0.064$) si se asume un error del 10%.

Tabla 4. Correlaciones entre burnout, autoeficacia y desempeño .

Variables	Correlación
Autoeficacia-Burnout	-0.49***
Desempeño-Burnout	-0.40***
Autoeficacia-Desempeño	0.35***

*** $p < 0.001$

Tabla 5. *Correlaciones entre burnout, autoeficacia (“auto”) y desempeño (“des”) por cursos.*

Curso	Burnout-Auto.	Burnout-Des.	Des.-Auto	n
Primero	-0.61***	-0.47***	0.34**	92
Segundo	-0.46***	-0.32**	0.48***	70
Tercero	-0.51***	-0.28*	0.26*	77
Cuarto	-0.42**	-0.50***	0.43**	54

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

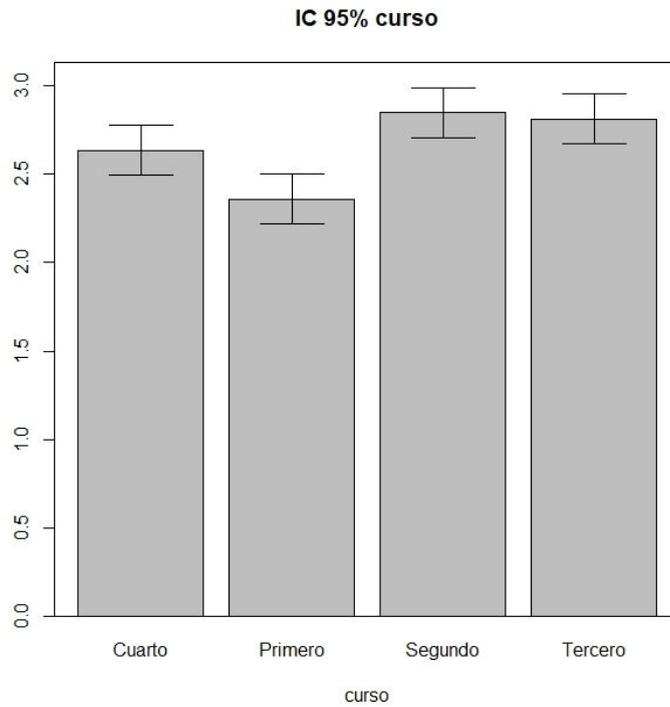
Los resultados de los análisis ANOVA entre los distintos cursos de las variables burnout, autoeficacia y desempeño se pueden observar en la tabla 6. En la gráfica 3 quedan reflejados los resultados del análisis ANOVA para burnout, en la gráfica 4 los resultados para autoeficacia y en la gráfica 5 los resultados para desempeño.

Se observa que existen diferencias entre los cursos en cuanto a la variable burnout, no así en autoeficacia o en desempeño de rol de estudiante. Se encuentra que los tamaños del efecto son bajos y la potencia observada varía entre las distintas variables.

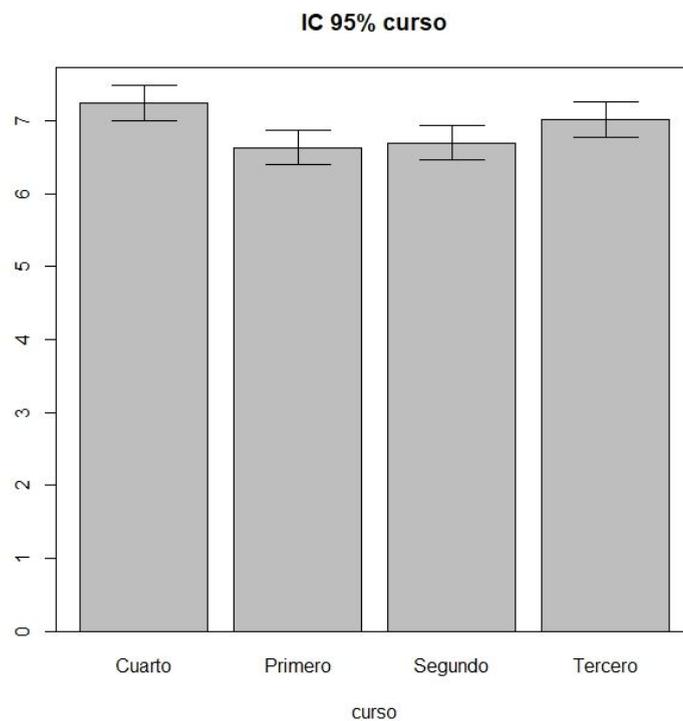
Tabla 6. *Resultados de los distintos análisis ANOVA.*

	F(gl)	p	η	P.obs
Burnout	5.67(3, 289)	0.00087***	0.05	0.91
Autoeficacia	2.58(3, 289)	0.054	0.03	0.68
Desempeño Rol	0.83(3, 289)	0.48	0.008	0.21

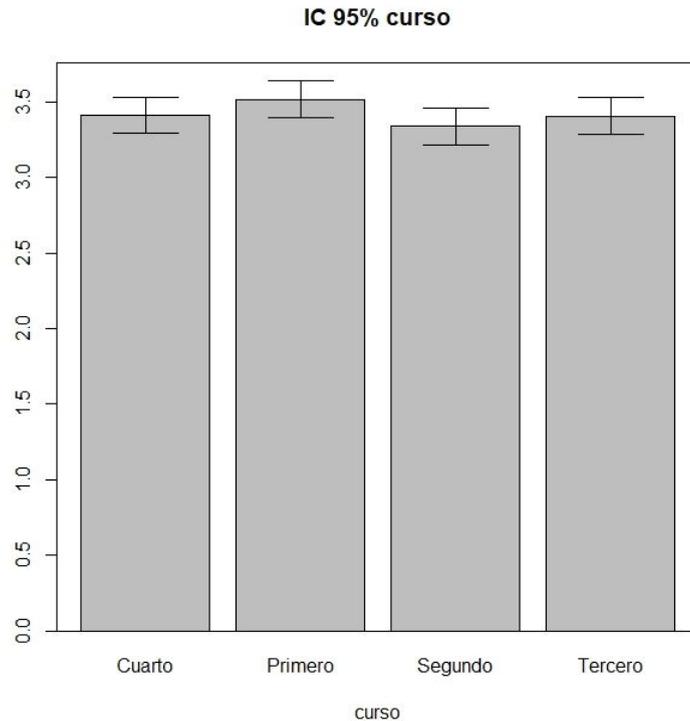
*** $p < 0.001$



Gráfica 3. Resultados obtenidos en el ANOVA para la variable burnout (media según el curso).



Gráfica 4. Resultados obtenidos en el ANOVA para la variable autoeficacia.



Gráfica 5. Resultados obtenidos en el ANOVA para la variable desempeño de rol.

En cuanto a los análisis Pos-hoc de los distintos ANOVAS, los resultados se muestran en la tabla 7. Han resultado significativas las comparaciones entre los cursos de primero y segundo y entre primero y tercero en cuanto a la variable burnout. También se incluye un resultado de la variable autoeficacia entre primero y cuarto curso, que resulta significativo con un error del 10%.

Tabla 7. Resultados Pos-hoc significativos de los diferentes ANOVAS.

Curso	Burnout	Autoeficacia
Primero-Segundo	$t_{289} = -3.59$ $p \leq 0.0023$	~
Primero-Tercero	$t_{289} = -3.4$ $p \leq 0.0037$	~
Primero-Cuarto	~	$t_{289} = 2.46$ $p \leq 0.088$

En la tabla 8 quedan recogidos los resultados obtenidos en el análisis discriminante de los datos. Dentro de los resultados obtenidos no se contempla la variable desempeño de rol dado que el análisis paso a paso la descarta por no resultar relevante (no discrimina).

Del análisis discriminante se obtiene una función canónica significativa con un valor de $F_{(3, 289)} = 11.97$ y $p \leq 0.001$ con una lambda de Wilks = 0.89. Los resultados de la diagonal de la tabla 8 indican un porcentaje de acuerdo (predicciones correctas) del 36%.

Tabla 8. *Resultados predichos y observados del análisis discriminante (proporciones entre paréntesis) del análisis discriminante.*

		Predicho			
		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Observado	Primero	52 (0.57)	16 (0.17)	11 (0.12)	13 (0.14)
	Segundo	19 (0.27)	21 (0.30)	16 (0.23)	14 (0.20)
	Tercero	19 (0.22)	21 (0.22)	16 (0.23)	25 (0.33)
	Cuarto	21 (0.39)	5 (0.09)	13 (0.24)	15 (0.28)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar se comentan los resultados del análisis factorial de la escala “DRE” de elaboración propia mediante “*brainstorming*” entre los experimentadores: como se puede observar en la tabla 1, se obtiene en un primer momento un factor (MR1) con un autovalor muy superior a 1 (2.65) lo que nos indica la existencia de un único factor en esta escala (que explica un 26% de la varianza de la misma). El resto de factores que arroja el análisis no llega a un autovalor superior a 1 y sólo superan la unidad cuando se aplica una rotación varimax. El factor obtenido en esta escala se etiqueta como “desempeño del rol de estudiante”.

No obstante, se deben tener en cuenta algunas limitaciones en relación con la escala elaborada. En primer lugar, como se observa en la tabla 2, la fiabilidad de la misma mediante el estadístico de alfa de Cronbach muestra que ésta es baja (0.74), lo cual indica que es posible que se deban añadir más ítems a la escala. Además, dado que no se han encontrado escalas parecidas a la elaborada no es posible calcular la validez de la misma. Se añade que es posible que algunos ítems no discriminen correctamente, ya que las puntuaciones de muchos de los participantes eran muy similares (en especial el ítem 2). Esta falta de variabilidad en algunos ítems se puede deber a falta de concreción en los mismos, por ejemplo el ítem 2 (“*asisto con regularidad a clases prácticas*”) y el ítem 3 (“*tengo una rutina de estudio establecida*”) deberían especificar qué es regularidad en la asistencia y qué se considera una rutina de estudio. En ambos ítems podría puntuar alto tanto una persona que considere que asistir a la mitad de las prácticas es “asistir con regularidad” y estudie treinta minutos al día

como una persona que asista a la totalidad de las prácticas y estudie 2 ó 3 horas al día. Por ello, sería recomendable concretar qué es o qué se considera un buen desempeño del rol de estudiante a modo de ejemplo con el que el estudiante se pueda comparar. Paradójicamente, se debería establecer primero a nivel teórico qué es un buen desempeño del rol de estudiante, para lo cual se debería aplicar un análisis del puesto de estudiante y contrastarlo.

Finalmente en este apartado, se debe tener en cuenta que es posible que algunos ítems (4, 9 y 10, anexo 3) no se ajusten al concepto o constructo de “desempeño”. Como se pudo ver en la introducción, este constructo se refiere a conductas que se llevan a cabo en el puesto de trabajo y no a creencias, preocupaciones o valores, por lo que la validez de contenido se podría ver afectada. Estos ítems pueden explicar por qué el análisis muestra más de un factor, ya que el resto de ítems sí están referidos a conductas que lleva a cabo el alumno. Además, se podría añadir algún ítem de cribado que indique si la persona compagina varios estudios al mismo tiempo, ya que ésto podría afectar a la validez debido a un posible conflicto intra-rol por parte del alumno (el desempeño en un tipo de estudio se puede ver afectado por las exigencias de otro).

En referencia a la fiabilidad de las demás escalas utilizadas, se observa que el valor de la fiabilidad mediante alfa de Cronbach de la escala *MBI-SS* para la muestra estudiada es entre medio y alto (0.86). La fiabilidad obtenida para la escala de autoeficacia es de 0.83. Estos resultados indican que las medidas realizadas son consistentes.

Respecto a los resultados obtenidos de las medias y desviaciones típicas de las variables estudiadas en los distintos cursos (tabla 3), se observa que la media de la variable *burnout* aumenta de primero a segundo, para luego descender en tercero y cuarto (gráfica 1). En cuanto a la autoeficacia, ésta aumenta de forma lineal a medida que avanzan los cursos (gráfica 2), siendo el aumento de la misma más acusado de segundo a tercero y de tercero a cuarto. Este resultado parece ir en contra de la literatura existente, ya que se suele encontrar que el burnout reduce la autoeficacia, mientras que en la muestra estudiada no para de aumentar aunque aumente el burnout.

Finalmente, la media del desempeño de rol en los estudiantes se mantiene estable en los distintos cursos, habiendo variaciones mínimas entre ellos. Este último resultado puede deberse, como se pudo ver anteriormente en los resultados de la escala DRE, a que algunos ítems no discriminan de forma adecuada. Por último, se deben tener en cuenta los distintos tamaños muestrales para cada uno de los cursos, siendo el tamaño de la muestra de primero casi el doble que la muestra de cuarto.

En cuanto a las correlaciones sobre el total de la muestra obtenidas en los análisis, se observa que existe una correlación negativa entre burnout y autoeficacia (-.49) y entre desempeño y burnout (-.40). En cambio se muestra una correlación positiva entre autoeficacia y desempeño (.35). Todas las correlaciones resultaron significativas, no obstante se debe tener en cuenta que el tamaño de las mismas es pequeño. Podemos afirmar, por tanto, que para esta muestra mayores niveles de burnout implican menores niveles de autoeficacia y desempeño del rol de estudiante, y en cambio a más autoeficacia más desempeño del rol de estudiante. Esta relación es visible en la comparación de las gráficas 1 y 2, dado que a medida que aumenta la puntuación en autoeficacia, desciende la puntuación en burnout. Las bajas correlaciones de las variables en relación al desempeño se puede deber, como ya se comentó,

a las limitaciones mostradas por la escala, las cuales no permiten observar esa relación positiva entre desempeño y autoeficacia de forma gráfica (ya que las medias de desempeño se mantienen estables aunque aumente la autoeficacia).

En cuanto a las correlaciones entre las distintas variables dependientes, según el curso y como se muestra en la tabla 5, todas las correlaciones siguen el mismo patrón que en el análisis anterior: todas resultan significativas; se encuentra una correlación negativa entre burnout y autoeficacia; entre burnout y desempeño y positiva entre desempeño y autoeficacia. Resultaron significativas las diferencias entre burnout y autoeficacia en los cursos de primero y cuarto, así como las diferencias entre desempeño y autoeficacia de los cursos segundo y tercero, resultan significativas si nos ceñimos a un error del 10%. Este resultado parece indicar que la relación entre burnout y autoeficacia es más potente en primero que en cuarto, como también lo sería la relación entre desempeño y autoeficacia en segundo.

En relación a los resultados obtenidos en los distintos ANOVAS (tabla 6), solo se encuentran diferencias significativas entre los cursos en las puntuaciones obtenidas en burnout (gráfica 3). No obstante, casi se obtienen diferencias significativas en la autoeficacia. Se debe destacar que los tamaños del efecto en todos los análisis fueron bajos, así como la potencia observada (a excepción del ANOVA sobre el burnout). Las diferencias encontradas en el burnout se encuentran entre primero y segundo (tabla 7), así como entre primero y tercero pero no entre primero y cuarto. Por su parte, la casi diferencia en autoeficacia se encuentra justamente entre primero y cuarto.

Una hipótesis tentativa para la explicación de los resultados mostrados sería que la diferencia en autoeficacia entre primero y cuarto actúa como un factor protector frente al burnout, ya que es justo en este curso cuando no se encuentran diferencias significativas en los niveles de burnout. Una explicación más detallada sería la de que (como puede observarse en la gráfica 1 y 2) al comenzar el grado, los alumnos tienen un bajo nivel de burnout y de autoeficacia. Una vez se avanza a segundo curso el nivel de exigencia aumenta, aumentando así el nivel de burnout (llegando a su nivel máximo) y de alguna manera también la autoeficacia, a modo de mecanismo protector o estrategia de afrontamiento, pero de manera leve. Una vez se llega a tercer curso, la autoeficacia aumenta hasta tal punto que frena la subida de burnout y éste desciende de manera leve. Finalmente, una vez se llega al último curso, el nivel de autoeficacia es tal que dejan de existir diferencias entre el burnout de los alumnos de primero y los de cuarto. No obstante, otra posible explicación y a su vez limitación de estos resultados sería que, a medida que avanza el grado, los estudiantes que sufren de burnout abandonan el grado (problema de mortandad de la muestra). Dando lugar a unas puntuaciones más bajas en el último curso. También se podría entender que los alumnos con mayor nivel de autoeficacia son los que permanecen en el grado hasta el final y soportan el creciente nivel de exigencia. Esta explicación también representa una limitación en el estudio.

Es importante destacar que el no haber encontrado diferencias significativas en los niveles de autoeficacia se puede deber a la baja potencia observada encontrada en el análisis (0.68), la cual indica que aunque exista un efecto, el análisis podría no detectarlo. Este resultado se relaciona con las bajas correlaciones encontradas así como con la fiabilidad encontrada en las pruebas.

En resumen, y en relación a las hipótesis de las que parte este estudio, se encuentra que la primera (“*el nivel de burnout aumenta a medida que se avanza por los cursos de un grado universitario*”) no se confirma, dado que el burnout primero aumenta y luego disminuye hasta llegar a un nivel equivalente al inicial. En cuanto a la segunda hipótesis (“*A mayor nivel de autoeficacia, las puntuaciones en burnout serán más bajas*”), se encuentra que ésta sí se confirma dado que la correlación entre autoeficacia y burnout es negativa, así como que a medida que aumenta ésta, disminuye el burnout. Finalmente, la tercera hipótesis planteada (“*A mayor nivel de desempeño del rol de estudiante, las puntuaciones en burnout serán más bajas.*”) no puede ser contrastada a falta de datos más concluyentes, dado que, si bien la correlación entre desempeño y rol es negativa, ésta es débil y la media de desempeño se mantiene constante en los cursos pese a que aumenta el burnout.

Finalmente, se destaca que en términos generales, a pesar de haber obtenido en resultados significativos, la potencia encontrada ha sido baja para las distintas pruebas, lo cual puede comprometer los resultados y validez del estudio. Esto se puede deber a las pruebas utilizadas y su validez. Esta última afirmación queda reflejada en los resultados del análisis discriminante aplicado (tabla 8), el cual muestra que el porcentaje de predicciones correctas respecto a las pruebas y sus resultados es de 0.36. Esto indica que con los resultados de las pruebas, se podría asignar correctamente un alumno a su curso con una probabilidad del 36% (ligeramente mejor que el azar).

En definitiva, creemos que los resultados del estudio han resultado satisfactorios aún con la baja potencia e impedimentos metodológicos y estadísticos encontrados, dado que como ya se comenta en la introducción, existen pocos estudios en relación al burnout de los estudiantes, las variables con las que se relaciona y en especial a su desempeño. Estas investigaciones son necesarias para seguir delimitando el conocimiento sobre este tema y poco a poco mejorar la metodología empleada, la calidad de la enseñanza y en última instancia la calidad de vida de los estudiantes, ya que estudios en mayor profundidad y calidad podrían mostrar un método didáctico deficiente o qué variables son las importantes a la hora de prevenir este fenómeno. Sería interesante estudiar la relación del *burnout* en estudiantes con otras variables que se han estudiado, como pueden ser los estresores específicos de los universitarios o las estrategias de afrontamiento utilizadas a lo largo del grado (variables ajenas a este estudio debido a limitaciones de tiempo y recursos).

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Berlin: Taylor y Francis.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Borda, M. Navarro, E. Aun, E. Berdejo, H. (2007). Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte. *Revista Salud Uninorte*, 23 (1), 123-129.
- Delgado, N. Hernández, E. Rosales, C. Díaz, L. Isla, R. Díaz, D. (2018). Contextual performance in academic settings: the role of personality, self-efficacy, and impression management. *Journal of work and organizational psychology*. Aprobado y pendiente de publicación en prensa.
- Freudenberger, H.J (1974). Staff burnout. *J Social Issues*, 30 (1), 159-166.
- Furnham, A. (2001). *Psicología organizacional: el comportamiento del individuo en las organizaciones*. México; Oxford University Press.
- Gil-Monte, P.R (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Madrid: Pirámide.
- Grau, R. Salanova, M. y Peiró, J. M. (2012). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de psicología*, 30 (1-3), 311-321.
- Gutiérrez, D. (2009) Prevalencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de nivel medio superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 5 (II), 29-38.
- Maslach, C. Jackson, S. E. Leiter, M. P. Schaufeli, W. B. y Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1999). 12. Progress in Understanding Teacher Burnout. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 211.
- Méndez, R. (2009). Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica “ser estudiantes” y “hacer universidad”. *Revista de Investigación Educativa*, 27, (1), 9-26.
- Robbins, S.P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rosales, Y. Rosales, R (2013). Burnout estudiantil universitario, conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36, 337-345.
- Salanova Soria M, Martínez I, Bresó E, Llorens G (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales Psicología*, 21(1), 170-180.

Silva, Y. F., Colón, C., Yanel, M., & Canuto, M. (2013). Niveles de engagement y burnout en voluntarios universitarios: Un estudio exploratorio y descriptivo. *Boletín de Psicología*, 108, 37-57.

ANEXOS

Anexo 1. Escala de autoeficacia.

-
- 1) *Soy capaz de resolver problemas difíciles cuando estudio si me esfuerzo lo suficiente.*
 - 2) *Soy capaz de persistir en lo que me he propuesto en mi estudio hasta alcanzar las metas*
 - 3) *Soy capaz de manejar eficazmente imprevistos de mi carrera*
 - 4) *Soy capaz de afrontar tranquilamente el estudio aún en situaciones difíciles*
 - 5) *Soy capaz de generar alternativas para resolver situaciones difíciles cuando estudio*
-

Anexo 2. Escala de burnout en estudiantes (MBI-SS).

-
- 1) *Me siento emocionalmente agotado por mis estudios*
 - 2) *Me siento agotado al final de un día en la universidad*
 - 3) *Me siento cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que ir a la universidad*
 - 4) *Estudiar o ir a clase supone una tensión para mi*
 - 5) *Me siento quemado a causa de mis estudios*
 - 6) *Me intereso menos por mis estudios desde que me matriculé en la universidad*
 - 7) *Me he vuelto menos entusiasmado por mis estudios*
 - 8) *Me he vuelto más cínico acerca de la potencial utilidad de mis estudios*
 - 9) *Dudo de la importancia de mis estudios*
 - 10) *Puedo resolver de forma eficaz los problemas que surgen en mis estudios*
 - 11) *Creo que hago una contribución efectiva en las clases a las que asisto*
 - 12) *En mi opinión, soy un buen estudiante*
 - 13) *Me siento estimulado cuando logro mis metas de estudio*
 - 14) *He aprendido muchas cosas interesantes a lo largo de mis estudios*
 - 15) *Durante el transcurso de la clase, confío en que soy efectivo resolviendo las cosas*
-

Anexo 3. Escala de desempeño de rol de estudiante (DRE). Elaboración propia.

- 1) *Asisto diariamente a las clases teóricas*
 - 2) *Asisto con regularidad a las clases prácticas*
 - 3) *Tengo una rutina de estudio establecida*
 - 4) *Me preocupo por llevar los trabajos y las clases al día*
 - 5) *Cuando tengo alguna duda en clase, pregunto al profesor o profesora*
 - 6) *Asisto a tutorías cuando tengo alguna duda o no entiendo algo*
 - 7) *Estudio con antelación para los exámenes*
 - 8) *Asisto a clase para aprender y no por obligación*
 - 9) *Considero que lo importante es aprender, no aprobar sin más*
 - 10) *Reflexiono sobre los contenidos impartidos en las clases (su utilidad, para qué lo enseñan, relaciono con otras asignaturas, etc)*
-

Anexo 4. Instrucciones de la escala administrada.

“En las siguientes páginas se te presentarán distintos test que intentan medir los niveles de Burnout en estudiantes. Además, se miden otras variables que se ponen en relación con el mismo. Todo lo que respondas es confidencial y se usará únicamente con fines de investigación, no se te piden datos personales.

Nos gustaría que, de la forma más sincera posible y sin pensarlo mucho, completes estos test para ayudar a la realización de nuestro TFG. Tu participación es de vital importancia, dado que los resultados que se obtengan pueden mostrar la realidad de los estudiantes, la cual muchas veces se olvida por parte de los profesores y la institución universitaria.

Primero nos gustaría que completes algunos datos sociodemográficos y luego comenzarán los test.

IMPORTANTE: Si ya has realizado este test en alguna otra asignatura, no hace falta que lo completes otra vez.

Gracias por tu colaboración.”