

Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico

Marisa Salanova Soria*, Isabel M^a Martínez Martínez, Edgar Bresó Esteve, Susana Llorens Gumbau y Rosa Grau Gumbau

Universitat Jaume I de Castellón

Resumen: La preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad supone considerar todas las variables implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es importante la identificación de los obstáculos y facilitadores que los estudiantes encuentran en el cumplimiento de sus tareas y la relación de éstos con el bienestar psicológico y desempeño académico. Se realizó una investigación con 872 de estudiantes de la Universitat Jaume I, procedentes de 18 titulaciones, pertenecientes a los tres centros de esta Universidad. Los resultados obtenidos a través de un cuestionario de autoinforme y técnicas cualitativas (*brainstorming* y *focus groups*), muestran una relación positiva entre obstáculos en el estudio, *burnout* y propensión al abandono. Mientras que los facilitadores en el estudio se relacionan positivamente con el *engagement*, compromiso, autoeficacia, satisfacción y felicidad relacionada con los estudios. En cuanto al desempeño académico encontramos la existencia de círculos de espirales positivas y negativas en las relaciones entre éxito/fracaso pasado, bienestar/malestar psicológico y éxito/fracaso futuro, respectivamente. Por último, se proponen medidas de intervención de cara a reducir obstáculos y optimizar los facilitadores del proceso enseñanza- aprendizaje.

Palabras clave: Obstáculos; facilitadores; *burnout*; *engagement*; desempeño académico.

Title: Psychological well-being among university students: facilitators and obstacles of academic performance.

Abstract: The quality of the service in the learning process is an important goal of Universities. In this way, the identification of obstacles and facilitators of the learning process, as well as its relationship with subjective well-being and performance of students is a key topic. Current research was done among 872 University students from Universitat Jaume I (Spain) from 18 different academic specialities of the three University centres. Results from self-report questionnaire and qualitative techniques (*brainstorming* and *focus groups*), showed a positive relationship among academic obstacles, *burnout* and intention to leave. On the other hand, academic facilitators are positively related with *engagement*, commitment, self-efficacy, satisfaction and happiness. Regarding academic performance, we found gain and loss spirals among past success/failure, subjective (un/)well being, and future success/failure. Finally, we proposed different intervention measures in order to reduce academic obstacles and optimise facilitators among students.

Key words: Obstacles; facilitators; *burnout*; *engagement*; academic performance.

Introducción

En los años setenta Freuderberger (1974) se refirió al '*burnout*' como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios. Desde entonces, en la literatura científica se utiliza este término que en castellano se ha traducido como "estar quemado", "quemarse en el trabajo", etc. Aunque no existe una definición unánimemente aceptada sobre *burnout*, a lo largo de los años se ha establecido que se trata de una respuesta al estrés laboral crónico, caracterizada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia la propia profesión(falta de realización personal en el trabajo), así como una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Maslach y Jackson, 1981). Más recientemente, Schaufeli y Enzmann (1998) lo han definido como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en individuos 'normales' que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, que se acompaña de *distrés*, un sentimiento de reducida competencia, poca motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo.

Parece pues, que hay acuerdo en la aceptación de que el *burnout* es un síndrome tridimensional de agotamiento emocional, despersonalización y pérdida de realización personal

en el trabajo. La dimensión de agotamiento emocional, considerada por Maslach (1993, 1999) como la más próxima a una variable de estrés, se caracteriza por sentimientos de desgaste y agotamiento de los recursos emocionales. Es un sentimiento de que nada se puede ofrecer a los demás. La despersonalización se refiere al sentimiento de endurecimiento emocional, falta de apego, desarraigo, pérdida de la capacidad de contacto y a la adopción de actitudes negativas, frías y distantes hacia los receptores de los servicios. Por último, la falta de realización personal corresponde a la aparición de sentimientos negativos de inadecuación, falta de competencia y eficacia profesional y disminución de las expectativas personales, que implica una auto-evaluación negativa. En esta situación puede desarrollarse un rechazo a sí mismo y hacia los logros personales, así como sentimientos de fracaso y baja autoestima.

La investigación reciente sobre el síndrome de estar 'quemado' en el trabajo (*burnout*) considerando sus tres clásicas dimensiones de agotamiento, despersonalización/cinismo y falta de logro personal/eficacia, ha puesto de manifiesto dos tendencias en el estudio tradicional del concepto (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001): (1) la ampliación a todo tipo de profesiones y otras muestras pre-ocupacionales, y (2) el estudio de su teóricamente opuesto: el '*engagement*' o vinculación psicológica. En primer lugar, el concepto de *burnout* se ha ampliado a todo tipo de profesiones y grupos ocupacionales, y ya no está tan restringido al dominio de los servicios con personas (HSS-Human Services; como profesionales de la salud, de la educación y trabajadores sociales). Un evento decisivo en ese sentido fue la publicación del *Maslach Burnout Inventory*

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Marisa Salanova. Departamento de Psicología. Universitat Jaume I. Campus de Riu Sec, s/n. 12071 Castellón (España). E-mail: Marisa.Salanova@uji.es

General Survey (MBI-GS; Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996) como instrumento de evaluación, susceptible de ser aplicado a otras profesiones más allá de las profesiones de ayuda y que ha mostrado que la estructura tridimensional del MBI se mantiene estable en profesiones tan distintas como el trabajo administrativo, la gestión de empresas, o la ingeniería informática, por ejemplo (Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2002). Esto hizo posible estudiar el *burnout* fuera de los servicios humanos ya que sus dimensiones o escalas se definen de forma más general al trabajo que uno realiza. Por ejemplo, el 'agotamiento' se mide con ítems que incluyen fatiga emocional pero sin hacer referencia explícita a 'los otros' como fuente de esas emociones negativas. El 'cinismo' refleja indiferencia y actitudes distantes hacia el trabajo que uno realiza pero en términos generales, no necesariamente en su relación con otras personas. Finalmente, la falta de 'eficacia profesional' se refiere a la ausencia de eficacia percibida en el desarrollo del trabajo, un concepto muy cercano a las creencias de eficacia de Bandura (1997, 1999).

Además, el estudio del '*burnout*' también se ha ampliado a muestras pre-ocupacionales, como el así llamado *burnout* académico. La publicación del Maslach *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) por Schaufeli *et al.* (2002) hizo posible estudiar el '*burnout*' fuera del ámbito ocupacional al definir sus dimensiones en referencia al 'estudio'. De este modo, a través de la investigación empírica se ha podido demostrar que los estudiantes también se queman por sus estudios, demostrando niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas (Agut, Grau y Beas, 2001; Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Lopez da Silva, 2000-2001, 2002;; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000; Schaufeli *et al.* 2002, y Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002b).

Por otro lado, las últimas tendencias en el estudio del *burnout* han dado un giro hacia el estudio de su teóricamente 'opuesto': el *engagement*. Este cambio puede verse como resultado del auge de la Psicología Positiva en los últimos años, que se centra en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos y no en las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Según Maslach y Leiter (1997) el "*engagement*" es el concepto opuesto al *burnout*. El *engagement* se ha definido como "*un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción*" (Schaufeli *et al.*, 2002, p.79). Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. El *vigor* se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino. La dimensión de *dedicación* denota una alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. Por último, la *absorción* ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo 'pasa volando', y se tienen dificultades a la hora de desconectar de lo que se está haciendo, debido a

las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas. La investigación sobre el *engagement* no es muy extensa, dada la novedad relativa del concepto. No obstante, los resultados muestran la influencia positiva del *engagement* en el funcionamiento personal y social en diversos contextos por ejemplo: en el funcionamiento académico (Schaufeli *et al.*, 2002), en el funcionamiento del grupo (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003), en el estrés laboral debido a la exposición a las tecnologías de la información y comunicación (Salanova *et al.*, 2001) y en la calidad del servicio percibida por clientes de hoteles y restaurantes (Salanova, Agut y Peiró, en prensa).

La investigación también viene a confirmar la estructura factorial del *engagement*. Como se esperaba, el *engagement* consta de tres escalas o dimensiones que están altamente correlacionadas entre si. Además, este patrón de resultados se ha replicado en otras muestras en 13 países diferentes, confirmando la validación trans-cultural del *engagement*. Tomados en su conjunto, el *engagement* consiste en tres aspectos relacionados: vigor, dedicación y absorción, que son medidos por tres escalas multi-ítem internamente consistentes y estables a lo largo del tiempo (Montgomery, Peeters, Schaufeli y Den Ouden, 2003; Salanova *et al.*, 2003; Salanova, 2003; Salanova *et al.*, 2001; Salanova, Bresó y Schaufeli, en prensa; Schaufeli y Bakker, 2004; Schaufeli, Taris y Van Rhenen, 2003).

En relación a estos resultados previos, este estudio se centró en la necesidad de abordar cuestiones que afectan directamente a la 'calidad del aprendizaje' y del 'bienestar psicológico' de los estudiantes en el ámbito universitario. En este punto se consideró que analizar los 'obstáculos' y 'facilitadores' de los estudiantes de la Universitat Jaume I, era una cuestión clave a la hora de proponer y llevar a término la mejora de la calidad educativa a nivel práctico. Desde el equipo de Gobierno de dicha Universidad resultaba de gran interés garantizar que la transmisión del conocimiento se realizase de la forma más adecuada y es aquí en donde fundamentamos el trabajo realizado. Basándose en estas necesidades, el objetivo del presente proyecto fue "Analizar los aspectos que influyen en la *calidad de la enseñanza* así como en el *Bienestar Psicológico* de los estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón". Todo ello con un fin aplicado: 'elaborar estrategias de intervención y en su caso de optimización de la calidad del aprendizaje universitario'.

Los objetivos específicos del presente estudio son en primer lugar, explorar los principales obstáculos y facilitadores del trabajo del estudiante, y las diferencias en función del centro de estudios o facultad. En segundo lugar, analizar el bienestar psicológico de los estudiantes en la Universidad considerando diferencias en función del centro y curso, su relación con los obstáculos y facilitadores y con el rendimiento académico.

Método

Muestra y procedimiento

La muestra objeto del presente estudio está compuesta por un total de 872 de estudiantes de la Universitat Jaume I, de los cuales el 65.5% mujeres y el 34.5% son hombres. En función del centro/facultad, 302 estudiantes (34.6%) son de la Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales (ESCITE), 276 (31.7%) de la Facultad de Ciencias Jurídico-Económicas (FCJE), y 294 (33.7%) de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS). Las titulaciones estudiadas se han listado en la Tabla 1.

Tabla 1: Titulaciones participantes en la investigación.

ADEM (4.7%)
Ingeniería Técnica en Fruticultura y Jardinería (12.2%)
Diseño Industrial (5.3%)
I.T.I.G. (1.9%)
Ingeniería Industrial (4.9%)
Ingeniería Técnica Informática (2.3%)
Ingeniería Química (3.3%)
Licenciatura en Derecho (3.6%)
CC. Empresariales (3.6%). G.A.P. (3.4%)
Relaciones Laborales. (6.2%)
Diplomatura en Turismo. (10.2%)
Licenciatura en Filología (3.9%)
Licenciatura en Humanidades (5.8%)
Titulación de Maestro (8.1%)
Licenciatura en Psicología (10.9%)
Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas (3.8%)
Licenciatura en Traducción e Interpretación (2.1%)

De los participantes del estudio, 659 estudiantes eligieron la carrera en primera opción (76.6%), 127 en segunda opción (14.8%), 36 en tercera opción (4.1%) y 38 en cuarta opción (4.4%). En función del curso académico, 216 estudiantes cursaban primer curso (25.1%), 347 segundo curso (40.3%), 211 tercer curso (24.5%) y finalmente 86 estaban cursando cuarto curso (10%). La nota media de los estudiantes es de 6.62, con un mínimo de 0 y un máximo de 10. La desviación típica es de 0.99.

Para recoger la información del estudio, se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Para conseguir los objetivos propuestos se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. En primer lugar, se administraron cuestionarios de autoinforme a los estudiantes utilizando una estrategia de estratificación muestral por segmentación (centros) con un nivel de confianza del 0.5% de margen de error. Los cuestionarios se administraron durante los años 2001 y 2003. Un estudio similar se realizó en Lisboa y Holanda utilizando el mismo cuestionario, pero traducido al portugués y al holandés. Previo a la realización de los cuestionarios, se realizaron grupos de trabajo con estudiantes utilizando la técnica del *brainstorming* para la detección de los principales obstáculos y facilitadores del aprendizaje.
2. Para conseguir el fin aplicado del estudio, se realizó posteriormente al estudio de campo, un grupo de discusión o *focus group* con agentes clave implicados en el estudio para debatir

los resultados de los cuestionarios y proponer estrategias de mejora de la calidad del aprendizaje en la universidad.

Variables

1. *Variables socio-demográficas y académicas:* edad, sexo, carrera, opción de elección de la carrera, curso y desempeño académico.
2. *Obstáculos (O):* En sesiones grupales utilizando la técnica del *'brainstorming'*, se preguntó a estudiantes qué aspectos hacían que su rendimiento estuviera por debajo de sus capacidades. Estos aspectos fueron posteriormente analizados y clasificados atendiendo a un criterio interjueces, dando lugar a una escala de 26 obstáculos. Estos obstáculos se refieren a cuestiones relacionadas con la Universidad (ej., servicios, condiciones de las aulas, plan de estudios), con los profesores y compañeros de estudios (ej., excesiva competitividad entre compañeros), o con ellos mismos (ej., falta de preparación y motivación por los estudios). Los estudiantes encuestados debían decir si ese obstáculo interfería en sus tareas como estudiante, contestando *sí* o *no*. Después, el estudiante elegía los 4 obstáculos principales en función de su orden de importancia o grado en que han impedido realizar bien su trabajo como estudiante.
3. *Facilitadores (F):* En las sesiones grupales anteriormente descritas también se preguntó a los estudiantes qué aspectos habían ayudado a superar los obstáculos percibidos. Estos aspectos fueron posteriormente analizados y clasificados atendiendo a un criterio interjueces, dando lugar a una escala de 32 facilitadores. Los facilitadores se refieren a factores relacionados con la Universidad (ej., servicios, disponibilidad de becas), con los profesores y compañeros de estudios (ej., solidaridad, compañerismo, apoyo social), o con ellos mismos (ej., motivación por los estudios). En el cuestionario, el estudiante debía decir si ese facilitador le había ayudado o no en sus tareas como estudiante y después elegir 4 facilitadores en función del orden de importancia o grado en que le habían ayudado a realizar mejor su trabajo como estudiante.
4. *Burnout:* Se utilizó el instrumento *MBI-SS (Maslach Burnout Inventory-Student Survey)*, Schaufeli et al., (2002). Este instrumento evalúa el grado en que el estudiante está 'quemado' por sus estudios. Se compone de 3 dimensiones: agotamiento (AGOT) (ej., 'Estoy emocionalmente "agotado" por hacer esta carrera'), cinismo (CIN) (ej., 'Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios') y creencias de eficacia académica (EFIC) (ej., 'Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad'). El estudiante está más quemado cuando manifiesta altas puntuaciones en agotamiento y cinismo, y bajas puntuaciones en sus creencias de eficacia académica. La escala de respuesta oscila entre 0 'ninguna vez/nunca' a 6 'todos los días/siempre'.
5. *Engagement:* Se utilizó la versión de 16 ítems del cuestionario de Schaufeli et al. (2002). El 'engagement' se define como un estado psicológico relacionado con los estudios que es positivo y significativo. Se caracteriza porque el estudiante manifiesta altos niveles de vigor y energía (VIG) (ej., 'Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo'), alta dedicación e implicación en sus estudios y con su carrera (DED) (ej., 'Mi carrera es retadora para mí') y además está profundamente concentrado y absorto en lo que hace cuando estudia (ABS) (ej., 'El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante'). La escala de respuesta oscila de 0 'ninguna vez/nunca' a 6 'todos los días/siempre'.

6. *Autoeficacia* (AUTOEF): Creencias relacionadas con las propias habilidades y competencias para alcanzar buenos logros académicos en el futuro. Fue medida con la escala de Midgley et al., (2000) que refleja las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades futuras para producir niveles adecuados de desempeño académico. La escala está compuesta por 5 ítems que van de 0 (nunca) a 6 (siempre). Un ejemplo de ítem es 'Seré capaz de hacer los trabajos más complicados en la clase, si lo intento lo suficiente'.
7. *Satisfacción* (SAT): Hace referencia al grado de satisfacción con la carrera, con la Facultad y con la Universidad (ej., '¿Cuán satisfecho estás con la Universidad?'). En este caso el estudiante responde utilizando una escala de caras que oscila de 1 'totalmente insatisfecho' a 5. 'totalmente satisfecho'. Es una escala auto-construida.
8. *Felicidad*: Se refiere al sentimiento placentero que sigue a la realización de los estudios (ej., 'Cuando estoy estudiando me siento feliz'). Esta escala también auto-construida oscila entre 0 'nunca' y 6 'siempre'.
9. *Compromiso y propensión al abandono*: Se refiere al grado en que el estudiante está comprometido con la Universidad, con su carrera y con sus estudios (ej., 'Le recomendaría a un amigo cercano que estudiara en la Universitat Jaume I'). La propensión al abandono está midiendo justo lo contrario, esto es, el grado en que el estudiante está pensando en abandonar sus estudios y la Universidad (ej., 'He pensado en cambiarme de carrera.'). La escala de respuesta oscila de 0 'totalmente en desacuerdo' a 6 'totalmente de acuerdo'...Ambas son escalas auto-construidas.
10. *Rendimiento*: Es la nota media del expediente académico hasta el momento de realizar el pase del cuestionario, y también 1 año después. Esta nota se obtiene del sistema informático de almacenamiento de datos de la Universidad, previa conformidad del estudiante y de la Universidad.

El Focus Group como técnica de información-intervención

Debido a que uno de los objetivos de la investigación era proponer estrategias de intervención, se llevó a cabo una sesión de "focus group" con representantes de los diferentes sectores y servicios implicados en el proyecto. Powell y Single (1996) definen un "focus group" como un grupo de individuos seleccionado y congregado por investigadores para discutir y comentar acerca de un tema que es objeto de investigación. Como características de esta estrategia, podemos señalar que se trata de una discusión organizada en torno a un tema en el que los miembros del grupo son expertos y en la que tratan de exponer sus puntos de vista y su experiencia. Uno de sus objetivos es obtener diferentes perspectivas sobre un tema con lo que la investigación se beneficia tanto del conocimiento de cada uno de los miembros del grupo, como del conocimiento compartido a través de los procesos grupales. De esta manera, es importante distinguir este tipo de metodología de la conocida "entrevista". Tal y como señala Morgan (1997) mediante la entrevista a expertos, el investigador trata de obtener información y conocimiento sobre un tema y conocer los puntos de vista y perspectivas de los entrevistados. Sin embargo, el focus group supone una discusión entre los participantes y la interacción e integración de sus aportaciones. La discusión potencia la exposición de creencias, actitudes y valores permitiendo reeva-

luar y revisar las experiencias y conocimientos de cada uno. Para que esto sea posible, es preciso que los participantes tengan experiencia y una opinión formada sobre el tema de estudio y al mismo tiempo es necesaria la actuación de un investigador o moderador que dirija la discusión.

Aunque el focus group se utiliza principalmente en investigación de tipo social, tiene una larga historia en otras áreas como la investigación de mercado (Morgan, 1988) y más recientemente en investigación médica (Powell, Single, y Lloyd, 1996). Es especialmente utilizado en la investigación cuando se trata de temas que afectan a varios colectivos, cuando pueden intervenir diferentes estamentos o personas, en los casos en los que se pueden adoptar soluciones complementarias, cuando se ven implicados grupos con diferencia de poder y estatus y en los casos de diferencias culturales y sociales, entre otros (Morgan y Krueger, 1993). El análisis y generación de propuestas para la solución de problemas es sólo una de las aplicaciones del focus group, pero en nuestra investigación, ésta ha sido la utilidad que esta metodología ha tenido.

En nuestro caso, en la sesión de focus group participaron como expertos representantes de diversos estamentos de la Universidad: representante del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Estudiantes, representante del Vicerrectorado de Infraestructura y Servicios, representante de la Unidad de Apoyo Educativo, representantes de los Centros-Facultades de la Universidad, representante de los estudiantes y representante del servicio de reprografía, así como los propios investigadores del equipo WoNT (*Work and Organization NeTwork*). Su objetivo fue doble: analizar los resultados de la investigación y estudiar propuestas de mejora de cara a la intervención.

Resultados

En primer lugar, se analizaron los principales obstáculos y facilitadores del trabajo de estudiante. Los análisis de frecuencias muestran que los obstáculos más importantes señalados por los estudiantes de la muestra son: el servicio de reprografía (O9), realizar demasiadas tareas (O22), horarios (O6), muchos créditos (O5) y ansiedad ante los exámenes (O21) (ver Figura 1). Por otra parte, los facilitadores percibidos con mayor frecuencia por los estudiantes fueron: servicio de biblioteca (F11), compañerismo (F14), apoyo de familia y amigos (F21), motivación (F23) y recibir becas (F4) (ver Figura 2).

Además, existen diferencias en los obstáculos y facilitadores en función de los centros. Respecto de los obstáculos, los tres centros coinciden en que es el servicio de reprografía el obstáculo más frecuente (78% FCHS, 59% FCJE, 61% ESTCE). No obstante en la FCHS ha destacado, en segundo lugar, la temperatura (61%), en la FCJE los horarios (57%) y en la ESTCE el excesivo número de créditos (53%). Por lo que se refiere a facilitadores, los tres centros vuelven a coincidir en que es el servicio de biblioteca el facilitador más frecuente (57% FCHS, 56% FCJE, 51% ESTCE). En cambio en las FCHS y en la FCJE el segundo facilitador en frecuencia es el compañerismo (55% FCHS, 44% FCJE) y en la ESTCE el servicio de reprografía (46%), que aparece tanto como obstáculo como facilitador.

El análisis del bienestar psicológico de los estudiantes de la Universitat Jaume I revela que en general existen buenos

niveles de dedicación, eficacia académica y satisfacción con los estudios, así como bajos niveles de propensión al abandono. Sin embargo, los análisis MANOVAs realizados revelan diferencias significativas en función del centro ($F(13, 813)=4.94$; $p<.001$), en los niveles de agotamiento ($F(2, 825)=4.47$; $p<.05$), cinismo ($F(2, 825)=8.27$; $p<.001$), eficacia académica ($F(2, 825)=8.94$; $p<.001$), vigor ($F(2, 825)=12.58$; $p<.001$), dedicación ($F(2, 825)=17.03$; $p<.001$), y absorción ($F(2, 825)=10.62$; $p<.01$). Además, existen diferencias en los niveles de satisfacción con los estudios ($F(2, 825)=13.87$; $p<.001$) y con el centro ($F(2, 825)=.23$; $p<.01$), así como en los niveles de felicidad académica ($F(2, 825)=14.43$; $p<.001$), y autoeficacia ($F(2, 825)=9.733$; $p<.001$). Concretamente, los estudiantes de la FCHS presentan menores niveles de agotamiento ($M= 2.71$), mayores ni-

veles de eficacia académica ($M=3.92$), mayores niveles de vigor ($M=3.21$), dedicación ($M=4.29$) y absorción ($M=3.21$), se perciben más autoeficaces ($M=4.28$), presentan mayores niveles de felicidad académica ($M=3.90$) y mayor satisfacción con los estudios ($M=4.11$). Por otra parte, los estudiantes de la FCJE, presentan mayores niveles de cinismo ($M=2.10$) y menores niveles de eficacia académica ($M=3.64$), vigor ($M=2.77$), dedicación ($M=3.73$) y absorción ($M=2.86$), así como menores niveles de felicidad académica ($M=3.39$) y satisfacción con los estudios ($M=3.70$). Finalmente, los estudiantes de la ESTCE presentan un patrón mixto. Por una parte, manifiestan los niveles de agotamiento más altos ($M=2.98$), pero muestran menores niveles de cinismo ($M=1.68$), y están más satisfechos con el centro ($M=3.78$) (ver Figura 3).

Figura 1: Obstáculos en el trabajo de estudiante (N=872).

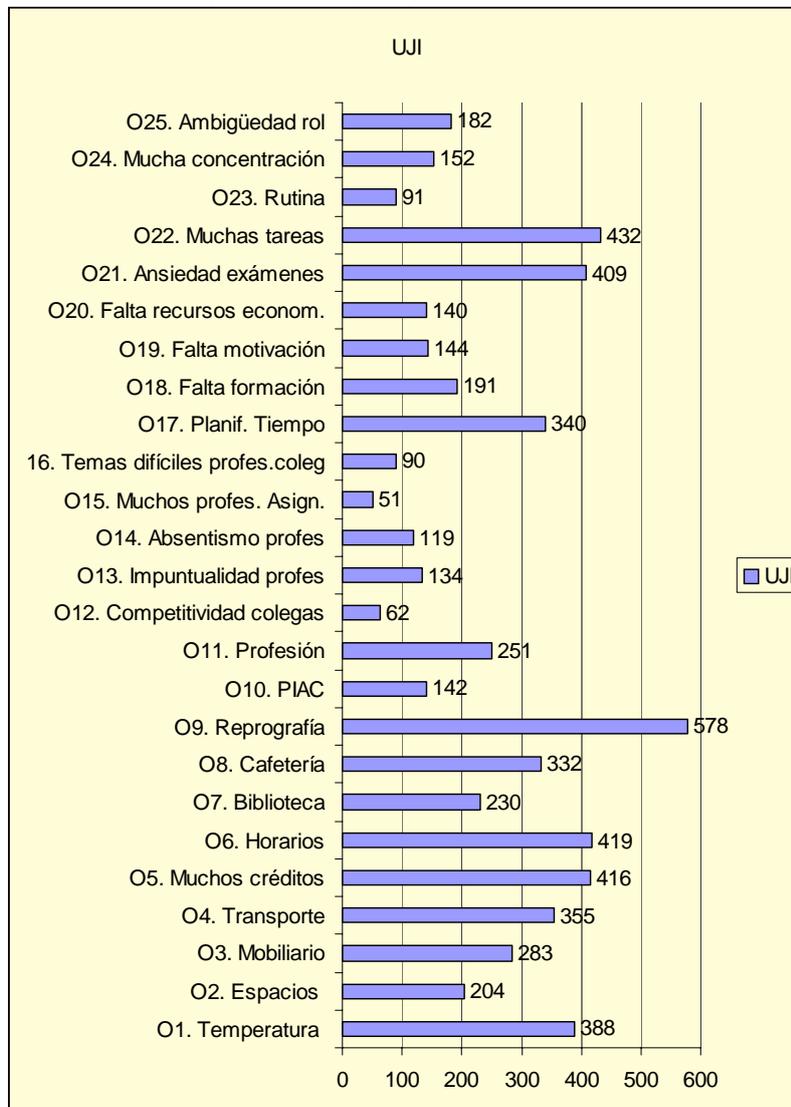


Figura 2: Facilitadores en el trabajo de estudiante (N=872).

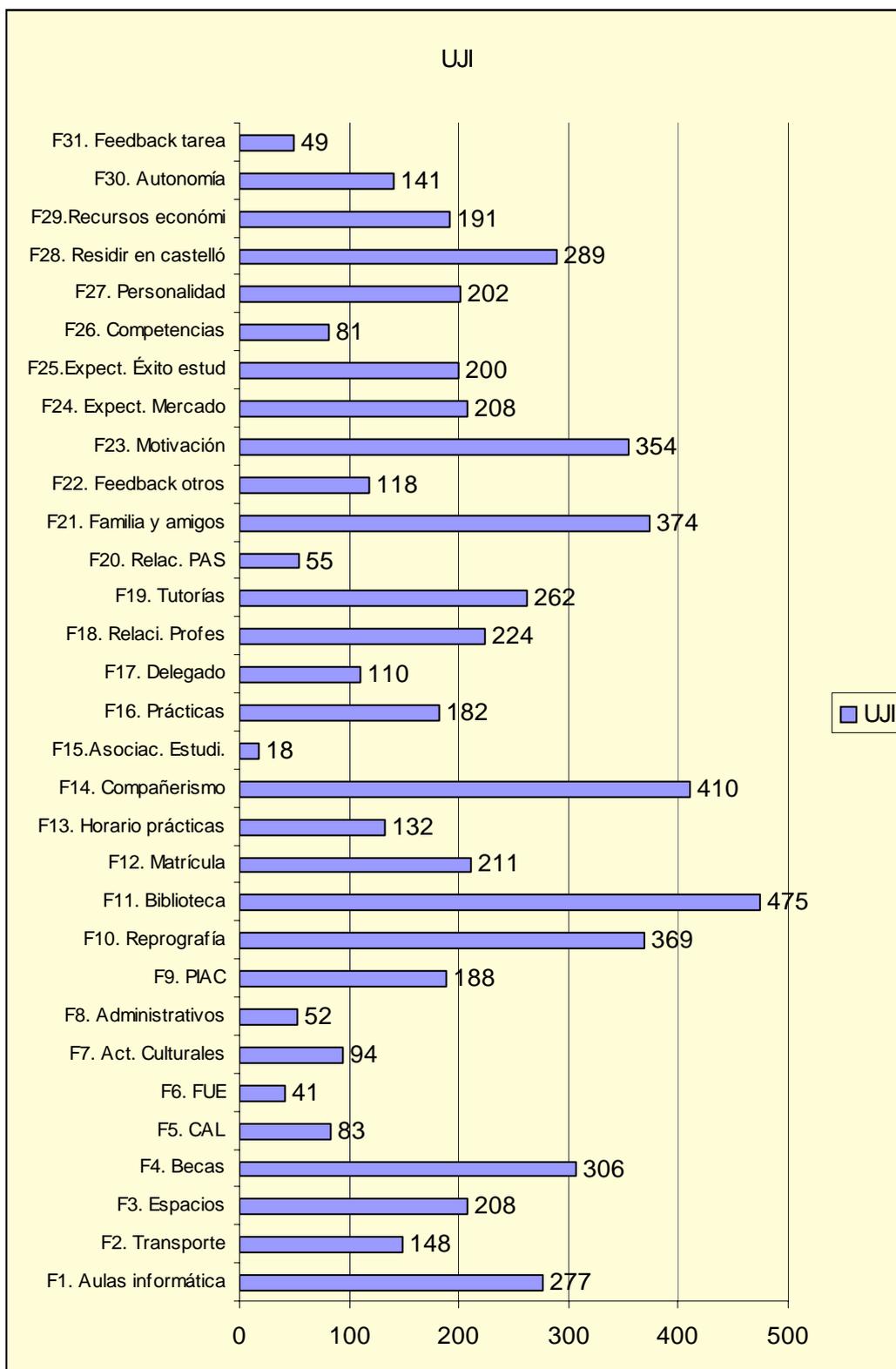
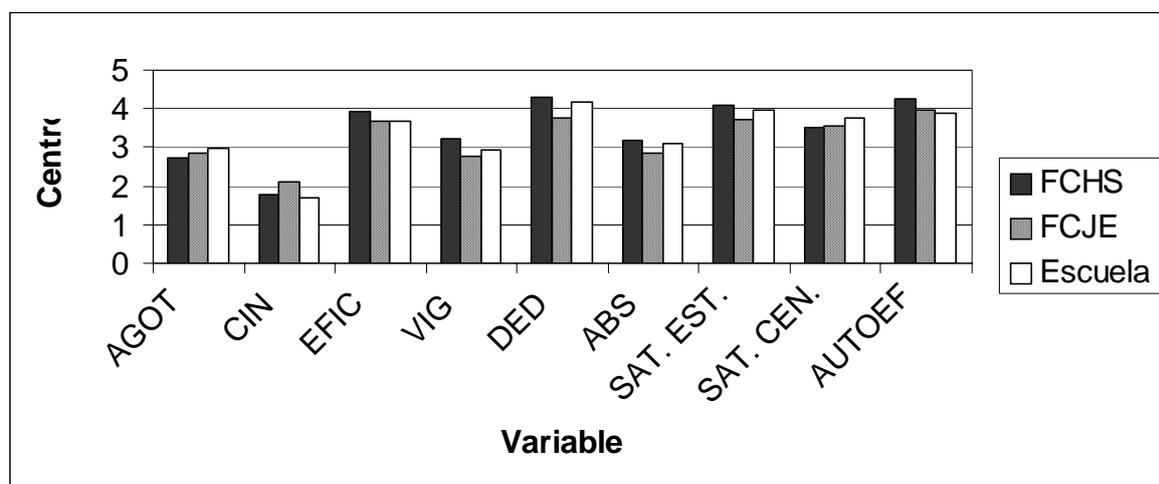


Figura 3: Medias de las distintas variables en los tres centros.



Los resultados referidos a las variables de bienestar psicológico muestran diferencias en relación al centro e indican que los alumnos que cursan sus estudios en la FCJE son los que menores niveles de bienestar psicológico muestran.

Por otro lado, la Tabla 2 muestra las correlaciones entre las distintas variables de bienestar psicológico. Todas estas

son significativas en el sentido esperado a un nivel de significación de 0.01 a excepción de la correlación entre agotamiento y absorción que no fue significativa a nivel estadístico.

Tabla 2: Medias, desviaciones típicas, alpha (en la diagonal) y correlaciones (N=872).

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Agotamiento	2.84	1.14													
2. Cinismo	1.84	1.29	.42**												
3. Eficacia	3.76	.88	-.20**	-.37**											
4. Vigor	2.99	1.06	-.21**	-.30**	.61**										
5. Dedicación	4.09	1.17	-.20**	-.55**	.64**	.59**									
6. Absorción	3.06	.93	-.03	-.14**	.56**	.65**	.49**								
7. Autoeficacia	4.05	1.12	-.22**	-.31**	.52**	.42**	.41**	.28**							
8. Satisfacción	3.71	.77	-.23**	-.47**	.36**	.33**	.47**	.24**	.38**						
9. Sat. estudios	3.93	.92	-.27**	-.56**	.47**	.41**	.65**	.29**	.38**	.70**					
10. Sat. facultad	3.62	.91	-.13**	-.30**	.24**	.23**	.30**	.18**	.30**	.86**	.40**				
11. Sat. Univ.	3.58	1	-.16**	-.28**	.18**	.17**	.21**	.11**	.25**	.85**	.33**	.70**			
12. Felicidad	3.67	1.14	-.29**	-.48**	.62**	.66**	.67**	.54**	.49**	.50**	.60**	.36**	.29**		
13. Propensión al abandono	0.90	1.39	.23**	-.47**	-.35**	-.23**	-.43**	-.17**	-.23**	-.29**	-.44**	-.13**	-.13**	-.35**	
14. Compromiso Universidad	3.68	1.46	-.18**	-.36**	.34**	.33**	.42**	.24**	.38**	.60**	.40**	.49**	.55**	.42**	-.21**

** La correlación es significativa al nivel 0.01

Relaciones entre bienestar psicológico, obstáculos y facilitadores

Encontramos relaciones significativas, entre bienestar psicológico y percepción de obstáculos ($F(11, 819)=5.04$; $p<.05$) y percepción de facilitadores ($F(11, 819)=5.55$; $p<.05$). Esto es, a mayor percepción de obstáculos en el estudio, más agotamiento ($p<.001$), más cinismo ($p<.001$) menos eficacia con los estudios ($p<.05$), mayor propensión al abandono ($p<.01$), menos vigor ($p<.05$), dedicación ($p<.05$), así como menos compromiso con la universidad ($p<.001$),

autoeficacia ($p<.001$), satisfacción ($p<.001$) y felicidad relacionada con los estudios ($p<.001$). Aquellos estudiantes que perciben mayores obstáculos se sienten más *burnout* (agotamiento, cinismo y falta de eficacia con los estudios), menos *engagement* (vigor y dedicación), menos comprometidos, menos autoeficaces, menos felices y menos satisfechos.

Por su parte, a mayor percepción de facilitadores en el estudio, se producen menores niveles de cinismo ($p<.001$), mayor eficacia con los estudios ($p<.001$), mayor autoeficacia ($p<.001$), mayor felicidad ($p<.001$), mayor compromiso con la Universidad ($p<.01$) y mayor satisfacción ($p<.001$). Ade-

más, existe una tendencia menor a abandonar los estudios ($p < .05$) y mayores niveles de vigor ($p < .001$) y dedicación ($p < .001$). Así, aquellos estudiantes que perciben mayores facilitadores, se encuentra más *engagement* (vigor y dedicación), más comprometidos, más autoeficaces, más satisfechos y más felices con los estudios.

Relaciones entre bienestar psicológico y rendimiento académico

En cuanto a las relaciones entre bienestar psicológico y rendimiento académico, también encontramos relaciones significativas. En general, nuestros resultados señalan que a mayor rendimiento académico, menor agotamiento ($p < .01$), mayor eficacia con los estudios ($p < .001$) y mayor vigor ($p < .005$), mayor dedicación ($p < .05$), mayor autoeficacia ($p < .001$), mayor satisfacción ($p < .01$) y más felicidad relacionada con los estudios ($p < .001$). Sin embargo, en las variables de compromiso, propensión al abandono y cinismo, la relación no fue significativa.

Posteriormente y a través del servicio de informática se obtuvieron las medidas de desempeño futuro de los estudiantes dos convocatorias después de la administración del cuestionario en tiempo 1 (T1). Una vez incluida tal variable en la base de datos, la muestra se redujo a 527 estudiantes con datos longitudinales de desempeño académico en tiempo 1 (T1) (antes del pase de cuestionario) sobre el bienestar psicológico, *burnout* y *engagement* académico, y datos de desempeño académico futuro en tiempo 2 (T2) (dos convocatorias después del pase del cuestionario). Para este análisis utilizamos los así llamados 'corazón' del burnout (agotamiento y cinismo) y 'corazón' del engagement (vigor y dedicación) (Salanova, Bresó y Schaufeli, en prensa). De estos 527 estudiantes de la Universitat Jaume I, el 67% son mujeres y el 33% hombres. De los cuales, 40% están estudiando en la FCHS, el 33% en la ESTCE, y el 27% en la FCJE.

Se realizaron análisis estadísticos avanzados utilizando modelos de ecuaciones estructurales (SEM) con estos datos del rendimiento futuro. Con ello queríamos averiguar la relación entre el éxito en los estudios y el bienestar psicológico. De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997), propusimos la existencia de un 'círculo virtuoso' entre estas variables: a mayor éxito en el pasado, mayores creencias de eficacia académica, y mejor bienestar psicológico (bajo *burnout* y alto *engagement*) lo que redundará a su vez en mayor éxito futuro. El proceso contrario supondría un 'círculo vicioso', en donde el fracaso académico llevaría a peor bienestar psicológico y mayor fracaso en el futuro. Para ello, se pusieron a prueba dos modelos de ajuste sobre los antecedentes y consecuencias de las creencias de eficacia utilizando modelos de ecuaciones estructurales. El Modelo 1 (M1) o modelo original es el modelo hipotetizado, que asume la mediación de las creencias de eficacia en las relaciones entre el éxito académico y el *burnout/engagement*, que por su parte influirán de forma negativa y positiva, respectivamente, en las creencias de eficacia futura. Desde esta perspectiva, a mayor éxito aca-

démico pasado, mayores creencias de eficacia, que a su vez generarán mayores niveles de vigor y dedicación relacionados con los estudios (*engagement*) y mayores niveles de creencias de eficacia en el éxito futuro. Además, pusimos a prueba un modelo alternativo (Modelo 2; M2) que asume, además de las relaciones anteriores, relaciones directas entre el éxito académico y el *burnout/engagement*, así como entre el éxito académico y las creencias de eficacia futura, y finalmente, entre las creencias de eficacia presentes y las futuras. Por otra parte, y de modo exploratorio, también se ha puesto a prueba la espiral negativa hacia abajo. Esta vendría indicada por los coeficientes negativos entre creencias de eficacia y *burnout*, y la relación negativa del *burnout* sobre las creencias de eficacia en el éxito futuro.

El ajuste de los modelos se resume en la Tabla 3 (en p.180). Los análisis indican que el modelo original (M1) ajusta bien a los datos, teniendo en cuenta que los valores de RMSEA satisfacen el criterio de .08, y los demás índices superan el criterio de .90. Además el Ji-cuadrado no es significativo y por tanto no existen diferencias significativas entre el modelo hipotetizado y el modelo empírico. Por otra parte, tampoco existen diferencias significativas entre el modelo hipotetizado (M1) y el modelo alternativo ($\Delta\chi^2 = .36$ (4), n.s.)

Los resultados señalan que a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de eficacia presentes, que a su vez generarán mayores niveles de *engagement* presentes, y mayor éxito académico futuro (un año después). Estos resultados muestran evidencia empírica del modelo espiral positivo de las creencias de eficacia académica. Además, las creencias de eficacia juegan un papel de mediación completa en las relaciones entre éxito académico, *engagement* y desempeño futuro (Salanova, 2003).

Resultados del focus group

Las propuestas obtenidas como resultado del *focus group* se centraron en dos grandes líneas de actuación o dos grandes bloques: 1) reducción de obstáculos e 2) incremento del bienestar psicosocial. En el primer bloque se consideraron aquellos obstáculos relacionados con la presión temporal (ej., tener que hacer muchas tareas en poco tiempo, horarios comprimidos, tener que dedicar mucho tiempo a buscar material, cursar muchos créditos, muchos exámenes, etc.). En base a estos resultados se propusieron diversas medidas, que son las siguientes:

1. Centralizar todos los servicios de asesoramiento e información al estudiante para facilitar su acceso.
2. Fomentar el uso de los Servicios de Asistencia Psicológica, el Centro Sanitario, etc., ya existentes en la Universidad pero, quizá poco utilizados.
3. Consolidar y ampliar la oferta formativa en temas como la gestión del tiempo, técnicas de estudio, técnicas de búsqueda de empleo, etc.
4. Implantar nuevas formas de difusión de la información al estudiante (ej., utilizando sistemas multimedia) que facili-

- ten el acceso de los estudiantes a toda la información sobre los servicios existentes y eventos a realizar.
5. Prestar especial atención a la elaboración de los nuevos planes de estudios de cara a una planificación óptima (de especial relevancia).

6. Mejora de la difusión del material didáctico mejorando los servicios de reprografía y fomentando el uso de las páginas Web evitando la información en papel, lo cual implica formación para los profesores en el uso de estas tecnologías y mejora de los servicios de informática para uso de los estudiantes.

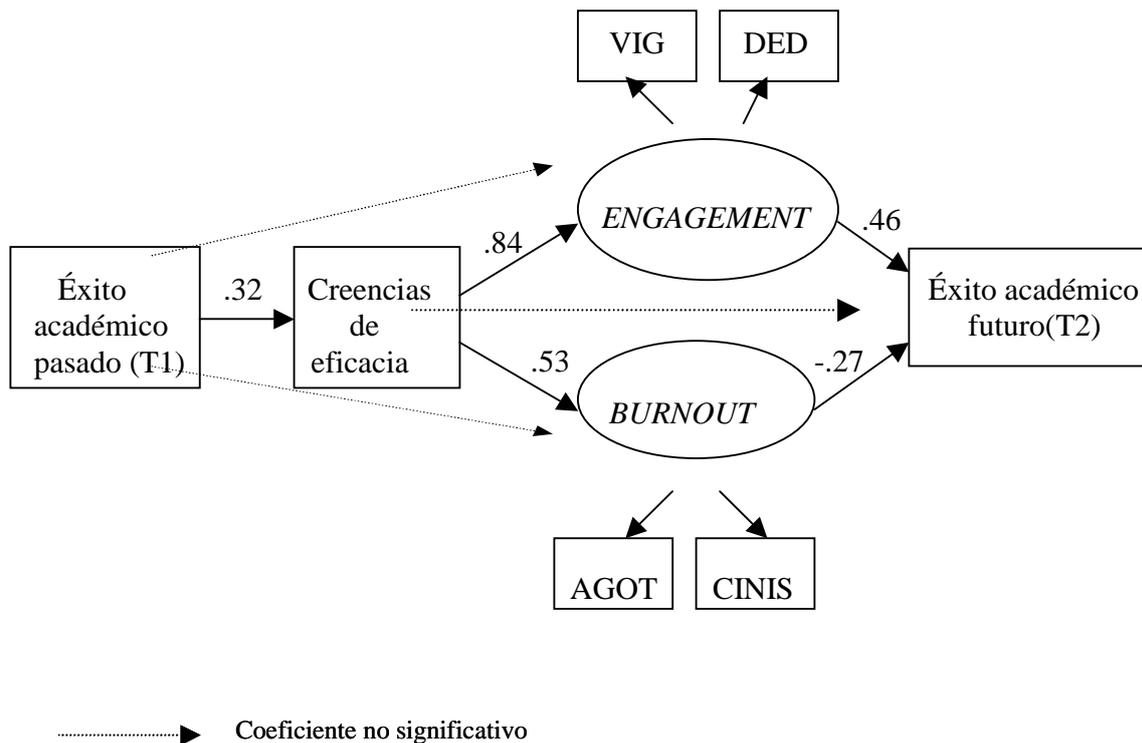


Figura 4: Modelo de investigación con coeficientes estandarizados (Salanova, 2003).

En segundo lugar, para incrementar el bienestar psicosocial de los estudiantes se consideró importante:

1. Continuar el estudio de los grupos de estudiantes que manifestaron menores niveles de bienestar, a fin de determinar sus antecedentes y causas.
2. Promover campañas de información dirigidas a los estudiantes con el fin de ajustar sus expectativas y ofrecer formación dirigida a desarrollar competencias útiles para el estudiante como Técnicas de Estudio y Técnicas de Búsqueda de Empleo.

Conclusiones

Respondiendo a los objetivos propuestos podríamos concluir que existen una serie de obstáculos y facilitadores que son identificados como tales por la mayoría de los estudiantes y que existen diferencias entre éstos en función de los diferentes centros o facultades. Respecto de los obstáculos, los tres centros coinciden en que es el servicio de reprografía el

obstáculo más frecuente. No obstante en la FCHS ha destacado, en segundo lugar la temperatura ambiente, en la FCJE los horarios y en la ESTCE el excesivo número de créditos. Por lo que se refiere a los facilitadores, los tres centros vuelven a coincidir en que es el servicio de Biblioteca el facilitador más frecuente, en cambio en las FCHS y en la FCJE el segundo facilitador en frecuencia es el compañerismo y en la ESTCE el servicio de reprografía, que aparece tanto como obstáculo como facilitador poniendo de manifiesto la gran relevancia de este servicio. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia que este servicio tiene para el desempeño y bienestar y demuestra que el servicio en sí es un facilitador importante pero su 'mal' funcionamiento puede hacer que se convierta en un Obstáculo

En cuanto al bienestar psicológico de los estudiantes, de los indicadores estudiados, a nivel general destacan buenos niveles de dedicación, de autoeficacia académica y de satisfacción con los estudios, y también los bajos niveles de propensión al abandono.

También se ha mostrado la relación entre obstáculos y facilitadores con variables de bienestar poniendo de manifiesto la importancia de neutralizar los obstáculos y potenciar los facilitadores de cara a elevar los niveles de bienestar psicológico. En cuanto a éste, también hay diferencias en función del centro y en esta ocasión, también en función del curso. Los estudiantes de la FCHS presentan mayores niveles de bienestar psicológico dado que presentan menores niveles de *burnout* y mayores niveles de *engagement*, se perciben más autoeficaces, presentan mayores niveles de felicidad académica y satisfacción con sus estudios. Los estudiantes de la FCJE, serían los que muestran menor bienestar ya que presentan mayores niveles de cinismo y menores niveles de *engagement*, felicidad académica y satisfacción total. Por el contrario, los estudiantes de la escuela presentan un patrón mixto. Por una parte, manifiestan altos niveles de agotamiento emocional, pero están más satisfechos con la Facultad en la que estudian y con la propia Universidad. Estos datos son una llamada de atención para valorar por separado cada uno de los centros, buscando estrategias de intervención específicas para cada caso.

En relación al curso comprobamos que a mayor curso académico, aparecían mayores niveles de cinismo, menor dedicación, menor compromiso y menor satisfacción total, tanto con los estudios, como con la Facultad y con la Universidad. Esto podría ser interpretado como un desencanto o no cumplimiento de expectativas, que sucede a lo largo de la socialización del estudiante en la Universidad.

Todo ello caracteriza como perfil especialmente sensible de sufrir *burnout* el de un estudiante de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas que, presumiblemente, comenzó sus estudios universitarios altamente motivado pero que, tras

haber permanecido durante tres o cuatro años en su facultad, se ha distanciado de ellos y ha adoptado una actitud cínica; sus resultados académicos no son especialmente negativos pero, no se siente plenamente eficaz en sus tareas como estudiante. Estos datos serían interesantes de cara a la cercana inserción laboral de estos jóvenes.

Un aspecto interesante a considerar es el relativo a la relación entre bienestar psicológico y rendimiento académico, teniendo en cuenta la bidireccionalidad de esta relación. Los datos señalan que los estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos *burnout* y más autoeficacia, satisfacción y felicidad relacionada con los estudios y al mismo tiempo no pretenden abandonar sus estudios.

Cuando se realizaron análisis considerando el rendimiento de los estudiantes, posterior al pase de cuestionarios, se puso a prueba el 'círculo virtuoso' que propone que: a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el futuro, que influirá a su vez en un mayor rendimiento posterior. O viceversa, esto es, el 'círculo vicioso', a peor rendimiento pasado, peor bienestar psicosocial presente y peor rendimiento futuro. Los resultados muestran que a mayor éxito pasado, mayores creencias de eficacia presentes, mayor *engagement* presente, y mayor éxito académico futuro (un año después). Estos resultados muestran evidencia empírica al modelo espiral positivo de las creencias de eficacia académica, encontrando una mediación completa de estas creencias en las relaciones entre éxito académico, *engagement* y futuro desempeño.

En cuanto a las conclusiones referidas a la sesión de *focus group* cabe señalar que, algunas de las estrategias propuestas ya están siendo implementadas con éxito y se espera comprobar su eficacia a corto plazo.

Referencias

- Agut, S., Grau, R. y Beas, M. (2001). Burnout en mujeres: Un estudio comparativo entre contextos de trabajo y no trabajo. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 79-88.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford.
- Freuderberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. y Lopez da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Martínez, I. M., Marques Pinto, A. y Lopes da Silva, A.L. (2000-2001). Burnout em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 151-167.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional Burnout* (pp. 19-32). Washington: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory. Research Edition* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout – How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M.P. (2001). *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Montgomery, A., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B. y Den Ouden, M. (2003). Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 195-211.
- Morgan D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Morgan D. L. (1997, 2nd Edition). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Morgan D. L. y Krueger R. A. (1993). When to use focus groups and why. En D. L. Morgan (Ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the state of art* (pp. 3-19). London: Sage.
- Powell R. A. y Single H. M. (1996). Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care*, 8(5), 499-504.
- Powell R. A., Single H. M., y Lloyd, K. R. (1996). Focus groups in mental health research: enhancing the validity of user and provider questionnaires. *International Journal of Social Psychology*, 42(3), 193-206.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I., y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Groups Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M. (Marzo, 2003). Academic success, burnout and engagement among University students: the mediating role of self-beliefs. Paper presented to symposium: Turning the Coin: Towards a Positive Approach

- to Job Stress at the *The Fifth Interdisciplinary Conference on Occupational Stress & Health*, March, 20-22, 2003, Toronto, Ontario, Canada.
- Salanova, M., Agut, S., y Peiró, J. M. (en prensa). Linking organizational resources and work Engagement to employee performance and customer loyalty: The mediating role of service climate. *Journal of Applied Psychology*.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (en prensa). Hacia un modelo espiral de la autoeficacia en el estudio del burnout y engagement. *Ansiedad y Estrés*.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69-89.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London: Taylor y Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory General Survey. En C. Maslach, S.E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002b). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., y Van Rhenen, W. (2003). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Manuscrito sometido para su publicación*.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

(Artículo recibido: 18-6-2004, aceptado: 19-10-2004)

Tabla 3: Análisis de ecuaciones estructurales en estudiantes españoles (N=203). [texto descriptivo en la p. 177]

Modelos	χ^2	gl	p	GFI	AGFI	RMSEA	TLI	CFI	NFI	$\Delta\chi^2$	gl
M1. original	7.58	11	.75	.99	.97	.00	.99	.99	.98		
M2. alternativo	7.49	7	.37	.99	.96	.01	.99	.99	.98	M2-M1=0.36 n.s.	4

Notas: χ^2 =ji-cuadrado; gl=grados de libertad; GFI=Goodness-of-Fit Index; AGFI=Adjusted Goodness-of-Fit Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation; TLI=Tucker-Lewis Index; CFI=Comparative Fit Index; IFI = Incremental Fit Index.