

Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera

Academic engagement, burnout and performance in university students and their relationship with priority on choosing the career

Carmen M^a Vizoso Gómez y Olga Arias Gundín

Universidad de León

Resumen

En los últimos años se han publicado numerosas investigaciones en las que se aborda el burnout académico, caracterizado por el cansancio emocional, el cinismo y la eficacia académica, como medida del estrés crónico en los estudiantes. Por otra parte, se ha propuesto que el engagement académico, caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción, aportaría la medida de la vinculación hacia los estudios. En este trabajo se pretende determinar la relación de estos dos constructos y del rendimiento académico con la prioridad en la elección de la carrera. Para ello se evaluó a un grupo de 499 estudiantes de la Universidad de León. Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes que cursan la carrera elegida como primera opción presentan mayores niveles de engagement y rendimiento académicos que el resto de estudiantes. Por último, se destaca la importancia de desarrollar programas de orientación vocacional para asesorar a los estudiantes.

Palabras clave: burnout, engagement, estudiantes universitarios, rendimiento y vocación.

Abstract

In the last years several researches have studied academic burnout, that is characterised by emotional exhaustion, cynicism and academic efficacy, as a measure of chronic stress in students. On the other hand, academic engagement, that is characterised by vigor, dedication and absorption, has been proposed as a measure of involvement to the study. This study examines the relationship of these two variables and the academic performance with the priority on choosing the career. A group of 499 undergraduate university students of León University were evaluated. Results showed that those students who study the career chosen as the first option are more engaged and have higher academic performance than the other students. Finally, relevancy of developing vocational counselling programs is proposed to guidance the students.

Keywords: burnout, engagement, university students, performance y vocation.

Los estudiantes universitarios son frecuentemente implicados en diferentes situaciones, actividades o eventos académicos que suponen cierto grado de ansiedad y de estrés. Por ejemplo, se ha descrito que factores como los exámenes y evaluaciones, la sobrecarga de tareas, el deber de realizar trabajos obligatorios y la escasez de tiempo para entregarlos representan los estresores percibidos con más frecuencia por los estudiantes (Arribas, 2013; Cabanach, Souto, Freire, y Ferradás, 2014; Muñoz, 2004). Al mismo tiempo, los estudiantes pueden mostrarse también ansiosos ante los aprendizajes académicos, especialmente cuando tratan de conseguir un alto rendimiento (p. ej., Núñez et al., 2009). En términos generales, cuando la exposición a las fuentes de estrés se convierte en algo habitual y, además, si las personas carecen de las estrategias adecuadas para afrontarlas, se puede llegar a generar estrés crónico o *burnout* (Gil-Monte y Peiró, 1997, 1999; Salanova, Martínez, y Lloréns, 2014). En este sentido, Schaufeli, y colaboradores han propuesto que los estudiantes universitarios pueden desarrollar el denominado '*burnout* académico' (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002; Schaufeli y Salanova, 2007). Concretamente, según estos autores, el *burnout* académico se caracteriza

principalmente por tres dimensiones: cansancio emocional, cinismo y eficacia académica. Por una parte, la dimensión de cansancio emocional se identifica con el agotamiento o fatiga físicos además de por el desgaste emocional. En cuanto a la dimensión de cinismo, ésta hace referencia a la indiferencia o falta de interés hacia los estudios. Por último, la dimensión de eficacia académica se relaciona con la percepción de competencia o aptitud para el desempeño de las tareas académicas. Así pues, los estudiantes que padecen *burnout* académico presentan altos niveles de cansancio emocional o agotamiento y de cinismo hacia los estudios y una baja eficacia respecto a las actividades académicas (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Martínez, Marques, Salanova, y Lopez da Silva, 2002; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau, 2005; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2009; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli y Salanova, 2007). De forma general, el *burnout* académico se ha relacionado con altos niveles de estrés percibido (Extremera, Durán, y Rey, 2007), con una baja percepción de autoeficacia académica (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, y Montalbán, 2006; Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005), con un bajo rendimiento académico (Martínez y Salanova, 2003; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli y Salanova, 2007) y

bajos niveles de felicidad académica (Salanova, Martínez et al., 2005).

Alternativamente, bajo la influencia de la emergente Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005), Schaufeli y colaboradores plantearon el concepto de ‘*engagement* académico’, que podría situarse en el extremo opuesto al *burnout* académico (Schaufeli, Martínez et al., 2002, Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli y Salanova, 2007; Vera, Le Blanc, Taris, y Salanova, 2014). Específicamente, estos autores han propuesto que el *engagement* académico se caracteriza principalmente por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. La dimensión de vigor se asocia a la energía, fortaleza o resistencia para realizar las tareas académicas, independientemente de las adversidades que surjan. Por su parte, la dedicación se caracteriza por la implicación, orgullo, entusiasmo y el desafío por el propio desempeño en los trabajos. En último lugar, la absorción hace referencia a la concentración, abstracción y satisfacción o el bienestar que se da durante la realización de las actividades, que llega hasta tal punto que se hace difícil interrumpir y posponer la conclusión de los trabajos. Así pues, en los últimos años se ha revelado que el *engagement* académico se asocia con altos niveles de inteligencia emocional (Durán et al., 2006; Extremera

et al., 2007), con una alta percepción de autoeficacia académica (Bresó et al., 2011; Durán et al., 2006; Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005), con un buen rendimiento académico (Schaufeli, Martínez et al., 2002), con una baja propensión al abandono de los estudios (Salanova, Martínez et al., 2005) y con la felicidad académica de los estudiantes universitarios (Salanova, Martínez et al., 2005).

En términos generales, las diversas investigaciones han puesto de manifiesto que existe una relación inversa entre las dimensiones que determinan el *burnout* y las que caracterizan el *engagement* (Salanova, Del Líbano, Llorens, y Schaufeli, 2014; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002). En este sentido, se considera que las dimensiones centrales del *burnout* o también llamadas ‘corazón’ del *burnout*, que son el agotamiento y el cinismo, se contraponen a las dimensiones centrales o el ‘corazón’ del *engagement*, que son el vigor y la dedicación (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova et al., 2009; Schaufeli, y Bakker, 2004). Más concretamente, se ha propuesto que las dimensiones de cansancio emocional y vigor pueden considerarse extremos de una dimensión bipolar que se denominaría energía, a la vez que las dimensiones de cinismo y dedicación podrían en-

tenderse como los extremos de otra dimensión bipolar que se denominaría identificación (González-Romá, Schaufeli, Bakker, y Lloret, 2006). Por lo tanto, y en síntesis, se entiende que, mientras que el *engagement* académico se considera un índice de la implicación, la satisfacción y el empeño hacia la actividad académica o, en otras palabras, el compromiso con los estudios, el *burnout* académico representaría el concepto opuesto; es decir, el desencanto, la fatiga o la insatisfacción hacia los estudios.

Probablemente, un aspecto que puede estar muy relacionado con la motivación y la implicación hacia los estudios, al igual que el *engagement* académico, es el orden de prioridad en el que los estudiantes universitarios han elegido la carrera que cursan, ya que la toma de decisiones sobre la carrera se deriva principalmente del interés y la motivación del estudiante hacia unos determinados estudios (Rivas, 1990, 2005; Rivas, Martín, y De Asís Martín, 2008). En esta línea, existe un consenso en afirmar que, evidentemente, la mayoría de los estudiantes eligen como primera opción la titulación que más les atrae o para la que se sienten más capacitados (p. ej., Lozano, 2007; Mosteiro y Porto, 2000; Navarro y Soler, 2014). Como consecuencia, los estudiantes de primera opción suelen obtener un mejor rendimiento académico que los estudiantes

que no cursan la carrera que hubieran preferido estudiar (Rodríguez, Fita, y Torrado, 2004; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). En esta misma línea, se ha encontrado que los estudiantes caracterizados por un bajo interés vocacional o una baja motivación acaban abandonando sus estudios universitarios (Corominas, 2001; González, Álvarez, Cabrera, y Bethencourt, 2007). Por lo tanto, se entiende que los estudiantes que han elegido su carrera como primera opción se sienten más implicados y vinculados hacia ella que el resto de estudiantes. Precisamente, Salanova y Llorens (2008) han traducido el término *engagement* como una ‘vinculación psicológica’ o ‘un estado mental positivo relacionado con el trabajo’. No obstante, hasta la fecha no se ha evaluado la posible relación entre el orden de prioridad en que se ha elegido la titulación que cursan los estudiantes con los niveles de *engagement* o de *burnout* académicos. Es por ello que el objetivo principal de este estudio es examinar si existen diferencias entre los estudiantes que han elegido la titulación que cursan como primera opción y los que la han elegido como otra opción en cuanto a su rendimiento académico o en cuanto al grado de *engagement* y de *burnout* académicos.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, se espera que los estudiantes que estudian la carrera elegida como primera opción presenten un

mejor rendimiento académico que los que eligieron la carrera como segunda opción o más. Además, se espera que los estudiantes que eligieron la carrera que están cursando como primera opción presenten mayores niveles de *engagement* académico; es decir, de vigor, de dedicación y de absorción, que los que la eligieron en otra opción. Por último, considerando que el *engagement* es el opuesto al *burnout*, cabe esperar que los estudiantes que eligieron la carrera que están cursando como primera opción presenten menores niveles de *burnout* académico; es decir, de cansancio emocional, de cinismo y de eficacia académica que los que la eligieron como otra opción.

Método

Participantes

El grupo está formado por 499 estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidad de León, de los cuales 411 son mujeres (82.36%) y 88 son hombres (17.64%). Los estudiantes presentan edades comprendidas entre los 18 y los 52 años, con una media de edad de 22.1 años y una desviación típica de 3.45. Del total del grupo, el 48.90% de los participantes cursan el Grado de Educación Infantil, el 24.85% cursan el Grado de Educación Social y 26.25% restante cursan

el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RRL y RRHH). Participaron estudiantes de todos los cursos de cada grado, apareciendo representada la distribución de la grupo en la Tabla 1.

En cuanto a la prioridad de elección de los estudios, 383 estudiantes eligieron la carrera que están cursando como primera opción (76.75%) y 116 estudiantes eligieron la carrera en segunda opción o más (23.25%).

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron en una única sesión de grupo para cada curso y para titulación durante una clase de una de las asignaturas obligatorias, contando con el consentimiento del profesor o profesora responsable de cada asignatura elegida. En todos los casos, la sesión empezó con una explicación sobre el carácter anónimo y confidencial de la información que los estudiantes aportasen, ya que no se registró dato de identificación personal alguno. Asimismo, durante la aplicación de los cuestionarios, estuvo siempre presente una psicóloga experta con el objeto de aclarar cualquier duda que los estudiantes pudieran tener. Todas las medidas fueron codificadas y sometidas a análisis estadístico con el programa SPSS, versión 21.

Tabla 1.
Características del grupo

Prioridad	Curso				Total
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	
1 ^a opción	96	89	100	98	383
Otra opción	24	22	47	23	116
Total	120	111	147	121	499

Instrumentos

El burnout académico se evaluó mediante la versión española del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez et al., 2002). Este instrumento está compuesto por 15 ítems mediante los cuales se evalúa el grado en que el estudiante considera que está ‘quemado’ o consumido por los estudios. El MBI-SS se estructura en tres dimensiones: Cansancio Emocional (ej. “Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad”), Cinismo (ej. “Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios”) y Eficacia Académica (ej. “Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad”). La escala de respuesta es de tipo Lickert y oscila entre 0, “nunca”, y 6, “siempre”. El burnout académico se identifica con altas puntuaciones en las dimensiones de cansancio emocional y cinismo y bajas puntuaciones en la dimensión de eficacia académica. Los coeficientes de fiabilidad para las diferentes dimensiones del MBI-SS, obtenidos mediante el coeficiente alfa de Cronbach, oscilan entre .74 y .79 para la versión

española.

El engagement académico se evaluó mediante la versión española del Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez et al., 2002). Este instrumento está compuesto por 17 ítems mediante los cuales se evalúa el nivel en que el estudiante considera que está implicado o comprometido con los estudios. El UWES-S se estructura en tres dimensiones: Vigor (ej. “Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo”), Dedicación (ej. “Mi carrera es retadora para mí”) y Absorción (ej. “El tiempo ‘pasa volando’ cuando realizo mis tareas como estudiante”). La escala de respuesta es de tipo Lickert y oscila entre 0, “nunca”, y 6, “siempre”. El engagement académico se identifica con altas puntuaciones en las tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción). Los coeficientes de fiabilidad para las diferentes dimensiones del UWES-S, obtenidos mediante el coeficiente alfa de Cronbach, oscilan entre .65 y .85 para la versión española.

Para evaluar la prioridad por la carrera se incluyó en la hoja de registro el enunciado “Prioridad de elección de la carrera” junto a tres opciones de res-

puesta: “1ª opción”, “2ª opción” y “3ª opción o más”.

Por otra parte, el rendimiento académico se evaluó mediante la nota media del expediente académico que los estudiantes habían alcanzado hasta el momento en que se aplicaron los cuestionarios.

Análisis de datos

Para conocer las posibles diferencias entre los grupos en cuanto al engagement burnout académicos se recurrió al análisis multivariado de la varianza (MANOVA). Las variables dependientes analizadas fueron vigor, dedicación, absorción (que son las tres dimensiones del engagement), cansancio emocional, cinismo y eficacia (que son las tres dimensiones del burnout) y la variable independiente fue la prioridad de elección de la carrera. Asimismo, para analizar las diferencias en relación al rendimiento se realizó un análisis univariado de la varianza (ANOVA). En este caso, la variable dependiente fue el rendimiento y la independiente, la prioridad de elección de la carrera

Resultados

En la Tabla 2 se presenta los estadísticos descriptivos y el grado de significación estadística de las diferencias entre los dos grupos de estudiantes

respecto al rendimiento académico, a las tres dimensiones del engagement y a las tres dimensiones del burnout.

En primer lugar, los resultados obtenidos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes en cuanto al rendimiento académico ($F(1.497)=11.520$; $p=.001$). Concretamente, los estudiantes que eligieron la carrera que están cursando como primera opción presentan mayor rendimiento académico que los estudiantes que eligieron su carrera como otra opción.

Con relación al engagement académico, los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes ($F(1.497)=8.721$; $p<.000$). Concretamente, los alumnos que eligieron la carrera que están cursando como primera opción presentan mayor vigor ($p=.006$), mayor dedicación ($p<.000$) y mayor absorción ($p=.005$) que los estudiantes que eligieron su carrera como otra opción.

En relación con el burnout académico, los resultados de los análisis multivariados ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes ($F(1.497)=2.671$; $p=.047$). Particularmente, los alumnos que eligieron la carrera que están cursando como primera opción presentan

mayor eficacia académica que los estudiantes que eligieron su carrera como otra opción ($p=.007$). Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en relación a las dimensiones de cansancio emocional y de cinismo.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos y significación estadística

	Variable	1 ^a opción		Otra opción		F	p	d ¹
		M	DT	M	DT			
	Rendimiento	6.97	.79	6.68	.75	11.52	.001	.37
<i>Engagement</i>	Vigor	2.86	.87	2.61	.74	7.47	.006	.29
	Dedicación	4.37	.96	3.83	1.08	26.12	.000	.55
	Absorción	2.87	.85	2.61	.78	8.10	.005	.31
<i>Burnout</i>	Cansancio	2.20	1.07	2.29	1.13		n.s.	
	Cinismo	1.71	1.19	1.89	1.11		n.s.	
	Autoeficacia	4.08	.84	3.84	.84	7.39	.007	.29

Discusión

De forma general, cabe destacar que la mayoría de los estudiantes informa que está cursando los estudios que eligieron como primera opción. Este resultado es congruente con los aportados previamente en estudios en los que se evalúa los porcentajes de elección de carrera para distintas opciones de prioridad (Corominas, 2001; Rocabert, Descals, y Gómez, 2007; Rodríguez et al., 2004). Por otra parte, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que estos estudiantes que estudian la carrera prioritaria para ellos presentan un rendimiento académico mayor que los estudiantes que eligieron su carrera como segunda u otra opción. Como ya se ha indicado, en la literatura previa existe un con-

senso en afirmar que el rendimiento académico es superior en los estudiantes de primera opción (Rodríguez et al., 2004; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

En segundo lugar, los resultados de esta investigación evidencian que existen relaciones significativas entre los niveles de engagement académico y el orden de prioridad en el que se ha elegido la carrera. De este modo, los estudiantes que están cursando la carrera elegida como primera opción presentan mayores niveles de engagement que los estudiantes que no están cursando la carrera preferida. Más concretamente, los estudiantes que cursan la carrera prioritaria se caracterizan por mostrar más vigor o energía, mayor dedicación y entusiasmo, y mayor concentración y satisfacción

respecto a sus estudios que el resto de estudiantes. Por lo tanto, de los datos expuestos puede deducirse que el orden de prioridad de la carrera es determinante para que los estudiantes se sientan comprometidos o vinculados emocionalmente con los estudios. Todo ello confirma la hipótesis propuesta en este trabajo, a partir de la cual se defendía que los estudiantes de primera opción serían los más implicados con sus estudios. Además, estos resultados estarían en la línea de los descritos en las investigaciones en las que se defiende el mayor compromiso y la mayor continuidad en los estudios para los estudiantes de primera opción (Corominas, 2001; González et al., 2007).

Además, en la presente investigación se pretendía establecer cuál es la relación entre la prioridad por la carrera cursada y el burnout académico. Teniendo en cuenta que el burnout está considerado como el opuesto al engagement, se esperaba que los estudiantes que se encuentran cursando la opción de carrera preferida presentasen menores niveles de burnout, es decir, que estuviesen menos ‘quemados’ o consumidos por los estudios que el resto de estudiantes. En efecto, de forma general, los análisis realizados confirmaron esta hipótesis. No obstante, los resultados obtenidos también revelan, sorprendentemente, que los estudiantes de ambos grupos de

prioridad presenta niveles similares de cansancio emocional y cinismo. Esto puede deberse a que, aunque los estudiantes de primera opción estén más vinculados o comprometidos hacia sus estudios que el resto de estudiantes, todos ellos pueden sentirse fatigados en la misma medida debido al estrés académico que supone el estudio de una carrera universitaria y presentar así un cansancio emocional semejante. Por otra parte, los resultados indican que los estudiantes que cursan la carrera prioritaria presentan una eficacia académica mayor que los estudiantes que eligieron su carrera como otra opción. Por ende, puede afirmarse que los estudiantes que cursan la carrera preferida consideran que son competentes y capaces de hacer frente a sus estudios en mayor medida que el resto de estudiantes. Es imprescindible tener en cuenta que, aunque la eficacia académica (concretamente, falta de eficacia) ha sido descrita tradicionalmente como una dimensión del burnout académico (Durán et al., 2006; Extremera et al., 2007; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Salanova, Martínez et al., 2005), en varios estudios se ha considerado esta variable como un factor independiente, asociado al engagement (Bresó y García, 2007; Salanova, Martínez et al., 2005; Schaufeli y Salanova, 2007; Salanova et al., 2009).

Por lo tanto, en conclusión, el pre-

sente estudio ha permitido constatar por vez primera que los estudiantes que estudian la carrera preferida, elegida como primera opción, son más persistentes y resistentes en el desempeño académico que el resto de estudiantes, se implican más y se sienten más entusiasmados hacia sus estudios y tienen una mayor capacidad de concentración cuando realizan las tareas que se les asignan. Además, estos estudiantes se perciben como más eficaces y competentes para realizar sus trabajos académicos y, ciertamente, logran un mejor rendimiento que el resto de estudiantes. No obstante, teniendo en cuenta que hasta la fecha no existía investigación en la que se evaluase los efectos de la prioridad en el engagement y el burnout académicos, se considera necesario realizar más estudios en esta línea para poder contrastar los resultados aquí descritos.

En cualquier caso, se aportan nuevos datos sobre la importancia de la toma de decisiones vocacionales. De este modo, se ha puesto de manifiesto que elegir de forma consciente los estudios universitarios que se van a cursar afecta al nivel de compromiso, vinculación y de actividad hacia los estudios; es decir, al grado de bienestar, a la satisfacción y al éxito académico. En este sentido, si la comunidad educativa pretende velar por el impulso de esta implicación por parte de los estudiantes, es necesario que se desa-

rollen actuaciones tutoriales personalizadas y programas de orientación educativa y vocacional encaminados a ofrecer a los estudiantes de Educación Secundaria y de Bachillerato la posibilidad de desarrollar una madurez vocacional que les permita tomar la decisión más adecuada al elegir su carrera universitaria.

Para finalizar, se considera oportuno reconocer que el presente estudio depara ciertas limitaciones que deben ser contempladas en futuras investigaciones. En primer lugar, a pesar de que el objetivo principal de esta investigación era evaluar la relación de la prioridad en la elección de la carrera con el rendimiento, el engagement y con el burnout, habría sido interesante considerar el motivo de elección de la carrera; es decir, evaluar cuál fue la causa principal que determinó en cada alumno que eligiesen los estudios que están cursando. En este sentido, aunque la mayoría de los estudiantes seleccionan sus estudios en base a sus capacidades e intereses (Navarro y Soler, 2014; Rivas, 1990; Rivas et al., 2008), algunos estudiantes eligen estudios hacia los que no sienten especial interés pero se ven avocados a escogerlos por razones extrínsecas, como por ejemplo la proximidad del domicilio familiar a la facultad donde se imparten o por tradición familiar en el estudio de una determinada titulación (Mosteiro y Porto, 2000), e incluso

existe un grupo minoritario de estudiantes que se ven limitados a elegir sus estudios entre las titulaciones disponibles debido a las restricciones que implica el sistema de acceso basado en numerus clausus (Rodríguez et. al, 2004). Es por ello que no en todos los casos el hecho de haber elegido la carrera que se está cursando en primera opción deba implicar que el estudiante esté fuertemente motivado o vinculado hacia esos estudios y esto podría afectar también al rendimiento, al engagement y al burnout académicos. Por último, otra limitación que presenta este trabajo es la disparidad que presenta el grupo en cuanto al género de los estudiantes, dado que la mayoría de los participantes son mujeres. Teniendo en cuenta que algunos estudios han revelado diferencias en función del género en relación al rendimiento académico

(p. ej., Martínez y Salanova, 2003; Rodríguez et al., 2004), al engagement (p. ej. Extremera et al., 2007; Martínez y Salanova, 2003) y al burnout (p. ej., Durán et al., 2006; Martínez y Salanova, 2003), es importante que en futuras investigaciones se trate de igualar en la medida de lo posible el número de hombre y mujeres evaluados. No obstante, con este trabajo se originan nuevas vías para estudiar la prioridad en la elección de la carrera, el engagement y el burnout junto a otras variables como la motivación o las expectativas de los estudiantes, los años que llevan estudiando la carrera o el curso en el que están, el hecho de que compatibilicen o no los estudios con un trabajo o que tengan cargas familiares. El estudio de estas cuestiones permitirá profundizar en el conocimiento relativo este tema.

Referencias

- Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación*, 360, 533-556.
- Bresó, E. y Gracia, E. (2007). Bienestar psicológico en profesionales y estudiantes universitarios. Un estudio comparativo desde la Psicología Organizacional Positiva. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 17, 23-38.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C., y Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Jour-*

- nal of Education and Psychology*, 7, 43-57.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 127-151.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P.R., y Peiró, J.M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11, 679- 689.
- González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L., y Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 71-86.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Lozano, S. (2007). Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional. *Revista de Educación*, 343, 325-351.
- Martínez, I. y Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., y Lopez da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13-23.
- Mosteiro, M. J. y Porto, A. M. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación Educativa*, 10, 121-132.
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicossocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Navarro, P. y Soler, I. (2014). Las mo-

- tivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7, 61-81.
- Núñez, J. C., Valle, A., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Muñoz-Cadavid, M. A., y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 15-30.
- Rivas, F. (1990). *La elección de estudios universitarios: Un sistema de asesoramiento universitario basado en indicadores vocacionales eficaces*. Madrid: MEC. Consejo de Universidades.
- Rivas, F. (2005). Psicología vocacional: propuesta de un nuevo enfoque integrado de la actividad cognitivo conductual del asesoramiento vocacional. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 135-166.
- Rivas, F., Martín, E. y De Asís Martín, F. (2008). Conducta vocacional de estudiantes universitarios españoles. *Revista de Orientación Educativa*, 22, 13-29.
- Rocabert, E., Descals, A., y Gómez, A. (2007). Los biodatos como indicadores de la conducta vocacional universitaria: Elaboración de un instrumento de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11, 15-36.
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición Secundaria - Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. *Ansiedad y Estrés*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Del Libano, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health*, 30, 71-81.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del *burnout*. *Papeles del Psicólogo*, 29, 59-67.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más "positiva" a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del psicólogo*, 35, 22-30.

- 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 de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., y Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, 23, 53-70.
- 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., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 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.
- Schauffeli, W. B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Vera, M., Le Blanc, P. M., Taris, T. W., y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 133-144.

Carmen M^a Vizoso Gómez. Doctora en Psicología, Profesora Asociada en la Universidad de León. Su investigación se enmarca en la Psicología Cognitiva, centrándose en las variables personales que influyen en el bienestar psicosocial en la educación.

Olga Arias Gundín. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesora Titular en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Desarrolla su investigación en el ámbito de la Psicología Cognitiva y el desarrollo de la competencia lectoescritora.

Correspondencia. Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Facultad de Educación. Campus de Vegazana, S/N, 24071- León, España Teléfonos: 987 29 31 53 y 652 312 423. E-mail: cvizg@unileon.es; o.arias.gundin@unileon.es