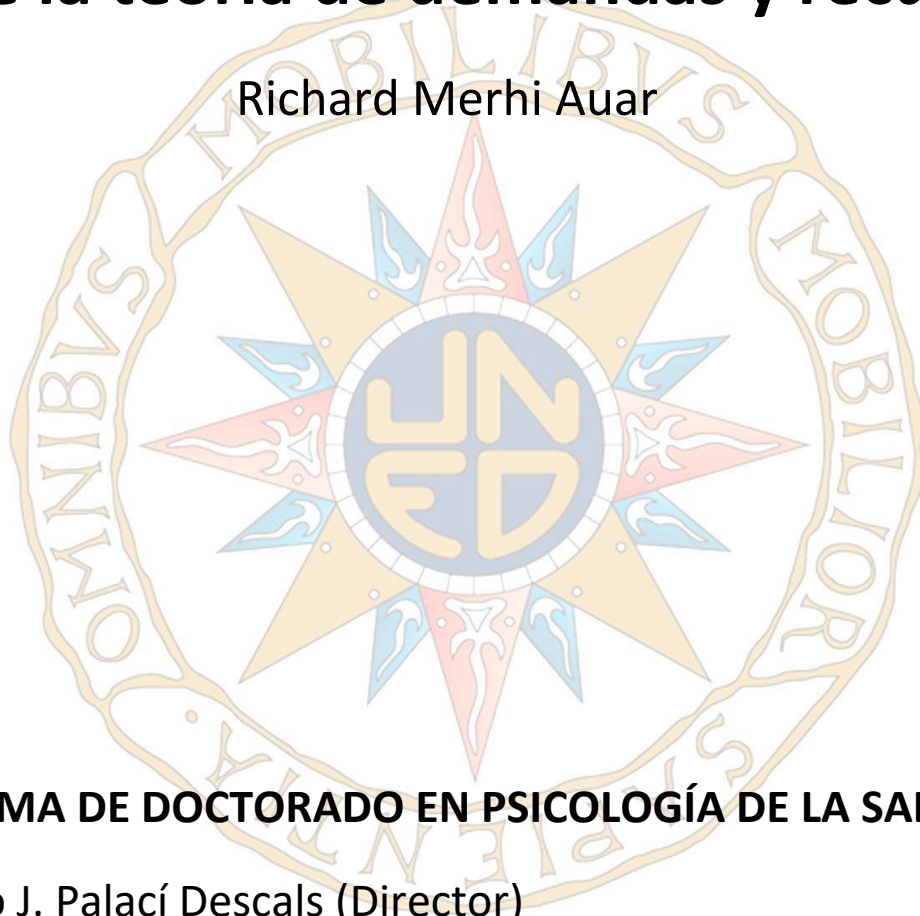


# TESIS DOCTORAL

2021

**Factores psicológicos predictores del bienestar y el éxito académico en estudiantes universitarios. Un abordaje desde la teoría de demandas y recursos**

Richard Merhi Auar



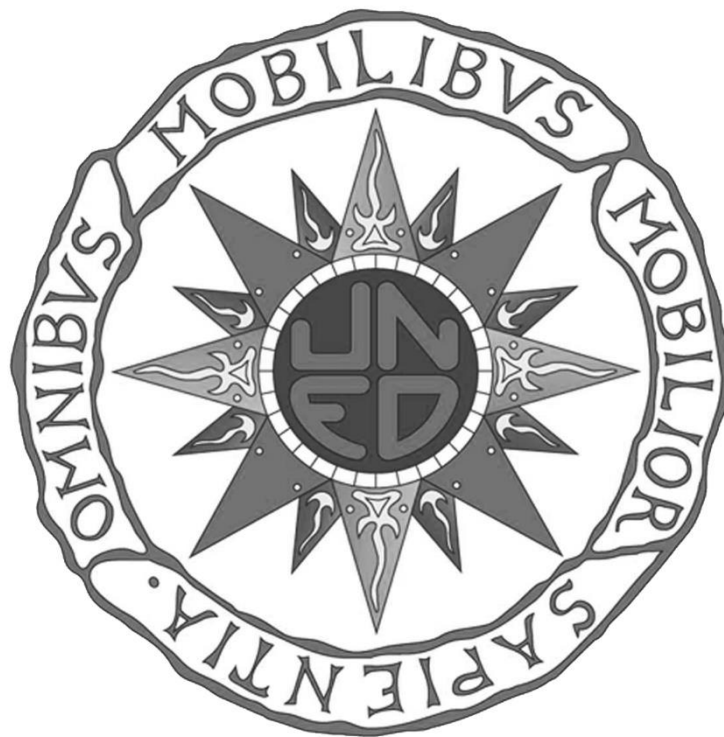
**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD**

Francisco J. Palací Descals (Director)



Tesis doctoral

Factores psicológicos predictores del bienestar y el éxito académico en estudiantes universitarios. Un abordaje desde la teoría de demandas y recursos



Richard Merhi Auar





## **Agradecimientos**

A mi director de tesis, Paco Palací, por sus sabias indicaciones y por haber confiado en mí desde que comencé la exigente pero apasionante carrera investigadora. A Ángeles Sánchez Elvira (Pincho) por su amplia y experta perspectiva, sus imprescindibles consejos y su tesón. A ambos por su generosidad, su imprescindible ayuda y su paciencia con mis dudas y conflictos durante el doctorado.

A mis compañeros en la Cátedra UNESCO, el profesor Francesc Michavila, por su inestimable experiencia y su necesaria visión de la UNIVERSIDAD, en mayúsculas, y por sus acertadas orientaciones en el transcurso de mi tesis doctoral. También a mis compañeros Jorge, Mayte y Martin por su apoyo y cálido acompañamiento.

Al Consell de l'Estudiantat de la Universitat Jaume I, donde tanto crecí en lo profesional pero sobre todo en lo personal, en especial a Víctor Garné, compañero de fatigas y excelente profesional.

A todas las universidades participantes en la presente tesis doctoral, con especial hincapié en la Universitat Jaume I, a la que tanta estima le tengo y de la que tanto he aprendido, a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, por enseñarme a empezar a ser un investigador y docente; y a la Universidad Politécnica de Madrid, por ser mi otra casa durante tantos años y con tantas buenas experiencias. De forma personalizada quiero dar las gracias a María Ripollés, Francesc Esteve, Montse Palma, Mercè Gisbert, Faraón Llorens, Luis J. Rodríguez Muñoz y Teresa Gallego por su alta implicación y entrega en la búsqueda de participantes en los estudios. También a los y las estudiantes y técnicos de orientación participantes en la investigación realizada. A Angelines López por su esencial ayuda en la orientación del análisis cualitativo y por su capacidad metódica. A Miguel Bernabé por su esfuerzo y sus más que importantes comentarios y revisiones del análisis longitudinal.

A mis amigos y amigas, apoyos más que necesarios en mi día a día.

Por último, y muy especialmente, a mis padres y mi hermano quienes me han dado la estabilidad emocional y el afecto necesarios para hacer frente a cualquier barrera.



## Prólogo

Esta tesis aúna tres aspectos que me apasionan y que de alguna manera, representan una parte importante en mi vida: la psicología, la divulgación científica y la política universitaria.

En primer lugar, la PSICOLOGÍA, mi gran vocación, motivada por entender cómo se comporta el ser humano, por saber el porqué y, en gran medida, por ayudar. Éstas han sido y son las razones por la que decidí estudiar esa bella carrera y por las que siempre la tendré presente en mi día a día.

Unido al deseo de ayudar viene mi interés en la DIVULGACIÓN CIENTÍFICA, pasión en la que pude iniciarme a través de sencillos blogs por internet o en una sección quincenal sobre psicología en el programa Hoy por Hoy Castellón de Radio Castellón Cadena Ser de la mano de Alberto Suárez, a quien siempre agradeceré la confianza depositada en mí.

Por último, mi vínculo con la universidad va más allá de mi orientación vocacional hacia la psicología. En mi etapa universitaria en la Universitat Jaume I tuve la oportunidad (y la suerte) de poder implicarme en la representación estudiantil y en la POLÍTICA UNIVERSITARIA, a través del Consell de l'Estudiantat, que supuso un complicado pero más que fructífero reto y que tanto me permitió crecer; y gracias al cual adopté un prisma mayor de lo que supone una UNIVERSIDAD. Buena muestra de ello es que nunca he dejado de estar vinculado con la universidad en general y con la política universitaria en particular, a través de la Catedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, institución de referencia y a la que tengo el gusto de formar parte desde hace más de nueve años.

Y ahora, estas tres “patas” se aúnan en la presente tesis doctoral, el difícil camino de una tesis doctoral. Un periodo con altibajos y con estrés pero, a su vez, apasionante y de mucho aprendizaje. Y esto es solo el comienzo...

*Quando nos tomamos un tiempo para darnos cuenta de las cosas que nos van bien, significa que estamos recibiendo pequeños premios a lo largo del día (Martin Seligman)*

*El conocimiento es un antídoto para el miedo (Gerd Gigerenzer)*

*En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda, sólo se gana lo que se da (Antonio Machado)*





## Índice general

<b>Relación de tablas y figuras</b>		<b>011-016</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>La universidad, el bienestar psicológico en estudiantes y su vínculo con demandas, recursos y éxito académico. Planteamiento de la investigación</b>	<b>017-062</b>
	1.1 La universidad, el rendimiento académico y las acciones de abordaje del éxito de los universitarios	
	1.2 El bienestar psicológico y el engagement y burnout	
	1.3 El estrés, las demandas y los recursos en universitarios. Modelos explicativos	
	1.4 Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios	
	1.5 Referencias	
<b>Capítulo 2</b>	<b>Estudio 1. Un análisis cualitativo inicial de las motivaciones, necesidades y perfiles del alumnado universitario mediante focus groups y entrevistas</b>	<b>063-108</b>
	2.1 Marco teórico	
	2.2 Metodología	
	2.3 Resultados	
	2.4 Discusión	
	2.5 Referencias	
<b>Capítulo 3</b>	<b>Estudio 2. El papel de los recursos psicológicos, las estrategias académicas y las demandas en la identificación y predicción de perfiles de engagement y burnout en estudiantes universitarios</b>	<b>109-160</b>
	3.1 Marco teórico	
	3.2 Metodología	
	3.3 Resultados	
	3.4 Discusión	
	3.5 Referencias	
<b>Capítulo 4</b>	<b>Estudio 3. Consecuentes psicológicos y académicos del engagement y burnout en estudiantes universitarios</b>	<b>161-224</b>
	4.1 Marco teórico	
	4.2 Metodología	
	4.3 Resultados	
	4.4 Discusión	
	4.5 Referencias	
<b>Capítulo 5</b>	<b>Discusión general</b>	<b>225-256</b>
	5.1 El engagement y burnout como indicadores de bienestar y malestar	
	5.2 El modelo de demandas y recursos – Correlatos, predictores y consecuencias psicológicas del engagement y burnout	
	5.3 La contribución de la eficacia percibida	
	5.4 El rendimiento y las consecuencias académicas del engagement y burnout	
	5.5 Los perfiles socioacadémicos: un análisis exploratorio de las diferencias entre universidades presenciales y la UNED	
	5.6 Implicaciones teóricas	
	5.7 Implicaciones prácticas y recomendaciones desde la política universitaria	
	5.8 Limitaciones	
	5.9 Palabras finales y prospectiva	
	5.10 Referencias	

- A.1 Página web oficial de la Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios en España
- A.2 Canal oficial de YouTube para la Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios en España
- A.3 Análisis cualitativo y exploratorio: focus group a estudiantes y entrevistas a personal técnico de orientación universitaria (Estudio 1)
- A.4 Primera y segunda batería de cuestionarios en línea (Estudios 2 y 3)
- A.5 Taller: “¿procrastinas o te enganchas?”

## Relación de tablas y figuras

### Relación de tablas

**Tabla 1.1** Perfil de estudiantes universitarios de grado en España, por tipo de universidad (por modalidad de enseñanza), en universidades públicas (UU.PP.). Curso 2017-2018.

**Tabla 1.2** Número medio de créditos matriculados en grado oficial, en universidades públicas. Cursos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019.

**Tabla 1.3** Tasa de abandono por tipo de universidad, en universidades públicas (UU.PP.). Curso de referencia 2014-2015.

**Tabla 1.4** Tasas de rendimiento académico (eficiencia), de éxito y de evaluación en estudios de grado por tipo de universidad, en universidades públicas (UU.PP.). Curso 2017-2018.

**Tabla 1.5** Demandas, recursos, consecuencias psicológicas y académicas, y otras variables analizadas en investigaciones con estudiantes universitarios y de educación secundaria.

**Tabla 1.6** Descripción de los hitos, estudios realizados y metodologías aplicadas e instrumentos de la tesis doctoral.

**Tabla 1.7** Descripción del conjunto de variables incluidas en la investigación.

**Tabla 2.1** Distribución de los grupos de análisis.

**Tabla 2.2** Descripción de la muestra de los focus groups con estudiantes.

**Tabla 2.3** Relación de variables socioacadémicas recogidas en los cuestionarios iniciales administrados en los focus groups.

**Tabla 2.4** Relación de cuestiones (iniciales) planteadas en los focus group, por objetivos específicos.

**Tabla 2.5** Relación de cuestiones (iniciales) planteadas en las entrevistas, por objetivos específicos.

**Tabla 2.6** Ejemplo esquematizado del análisis de datos de los focus group (basado en Glaser y Strauss –Strauss, 1987–).

**Tabla 2.7** Relación de frecuencias, por descriptores y categorías de las respuestas recogidas en los focus groups de estudiantes

**Tabla 2.8** Relación de contribuciones, por descriptores, de las respuestas recogidas en las entrevistas al personal técnico de orientación universitaria.

**Tabla 3.1** Descriptivos de los participantes en el estudio.

**Tabla 3.2** Instrumentos recogidos en el estudio.

**Tabla 3.3** Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement, burnout, core burnout y sus subescalas, en toda la muestra.

**Tabla 3.4** Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement, burnout, core burnout y el resto de variables, en toda la muestra.

**Tabla 3.5** Análisis de regresión múltiple para la predicción del engagement y core burnout, en la muestra total.

**Tabla 3.6** Distribución de percentiles de engagement y core burnout en la muestra total.

**Tabla 3.7** Análisis de perfiles de engagement y core burnout.

**Tabla 3.8** Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement, burnout, core burnout y sus subescalas, en estudiantes de universidades presenciales.

**Tabla 3.9** Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement, burnout, core burnout y sus subescalas, en estudiantes de la UNED (enseñanza no presencial).

**Tabla 3.10** Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement y core burnout, con el resto de variables del Estudio, en estudiantes de universidades presenciales y de la UNED.

**Tabla 3.11** Diferencias de medias en las escalas y subescalas de engagement y core burnout, entre estudiantes de universidades presenciales y de la UNED.

**Tabla 3.12** Análisis de regresión múltiple para la predicción del engagement y core burnout, con la variable predictora del tipo de universidad, en la muestra total.

**Tabla 4.1** Tasas de abandono del estudio (cohortes de nuevo ingreso en el estudio) por modalidad de la universidad pública. Cursos académicos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016.

**Tabla 4.2** Tasas de rendimiento académico (eficiencia, éxito y evaluación) en estudios de grado por tipo de universidad, en universidades públicas. Curso 2017-2018.

**Tabla 4.3** Descriptivos de los participantes en el estudio.

**Tabla 4.4** Relación por grupos de instrumentos empleados en el Estudio 3.

**Tabla 4.5** Análisis descriptivo y correlacional del engagement, dedicación, burnout, core burnout y eficacia percibida, de la primera (T1) y segunda (T2) batería de instrumentos, con respecto a las variables del estudio de la segunda batería de cuestionarios.

**Tabla 4.6** Diferencias de medias mediante pruebas t de muestras relacionadas.

**Tabla 4.7** Análisis de perfiles de engagement y burnout.

**Tabla 4.8** Efectos directos e indirectos estandarizados en las variables del Modelo 1.1<sub>eng</sub>.

**Tabla 4.9** Modelos predictivos (estandarizados) del engagement (T2), core burnout (T2) los resultados negativos obtenidos y la tendencia al abandono universitario (M1.1<sub>eng</sub>).

**Tabla 4.10** Efectos directos e indirectos estandarizados en las variables del Modelo 1.2<sub>eng</sub>.

**Tabla 4.11** Modelos predictivos (estandarizado) del engagement (T2), core burnout (T2) los resultados negativos obtenidos y la tendencia al abandono universitario (M1.2<sub>eng</sub>).

**Tabla 4.12** Índices de ajuste de los modelos M1.1 y M1.2.

**Tabla 4.13** Efectos directos e indirectos estandarizados en las variables del modelo M2<sub>eng</sub>.

**Tabla 4.14** Modelos predictivos del engagement (T1 y T2), core burnout (T1 y T2) los resultados negativos obtenidos, la eficacia percibida (T2), los resultados negativos obtenidos y la tendencia al abandono universitario (M2<sub>eng</sub>).

## **Relación de figuras**

**Figura 1.1** Factores vinculados con el éxito académico en estudiantes universitarios (Garbanzo, 2008).

**Figura 1.2** Escalas y subescalas de engagement y burnout (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005; Seligman y Csikszentmihalyi, 2001).

**Figura 1.3** La teoría de las demandas y los recursos en el ámbito académico (adaptado de Bakker y Demerouti, 2014).

**Figura 1.4** Imagen oficial de la investigación para su publicación en páginas web y otros documentos.

**Figura 1.5** Pilares de la tesis doctoral.

**Figura 1.6** Proceso de construcción de las baterías de cuestionarios en línea.

**Figura 1.7** Muestra de la primera batería de cuestionarios, en su versión para móviles.

**Figura 1.8** Diseño general de la investigación.

**Figura 2.1** Ámbitos analizados en los focus group y las entrevistas cualitativas.

**Figura 2.2** Fases en el diseño y aplicación del focus group.

**Figura 3.1** Diseño del Estudio 2.

**Figura 4.1** Escalas y subescalas de engagement y burnout académicos (Salanova, Martínez et al., 2005).

**Figura 4.2** Modelo bidimensional de engagement y burnout. Adaptado de Bresó (2008).

**Figura 4.3** Ejemplificación de las fuentes de eficacia percibida de la Teoría Cognitiva Social de Bandura (1999) en un estudiante.

**Figura 4.4** Diseño del Estudio 3.

**Figura 4.5** Modelo 1: evolución del engagement y el burnout e impacto en el rendimiento académico.

**Figura 4.6** Modelo 2: la contribución de la eficacia percibida en un modelo ampliado de la evolución del engagement y el burnout y su impacto en el rendimiento académico.

**Figura 4.7** Planteamiento del modelo M1.1<sub>eng</sub>.

**Figura 4.8** Planteamiento del modelo M1.1<sub>ded</sub>.

**Figura 4.9** Planteamiento del modelo M1.2<sub>eng</sub>.

**Figura 4.10** Planteamiento del modelo M1.2<sub>ded</sub>.

**Figura 4.11** Resultados del modelo M1.2<sub>eng</sub> con los coeficientes estandarizados y valores de R<sup>2</sup> de las variables endógenas.

**Figura 4.12** Planteamiento del modelo M2<sub>eng</sub>.

**Figura 4.13** Planteamiento del modelo M2<sub>bo</sub>.

**Figura 4.14** Resultados del modelo M2<sub>eng</sub> con los coeficientes estandarizados y valores de R<sup>2</sup> de las variables endógenas.

**Figura 5.1** Diseño general de la investigación.

**Figura 5.2** Espirales de eficacia. Extraído de los resultados del Estudio 3.

**Figura 5.3** Distribución de los estudiantes de la muestra por situación laboral (sin incorporar aquellos en paro o jubilados).

**Figura A.1** Captura de pantalla de la página web oficial del Proyecto de Investigación.

**Figura A.2** Captura de pantalla del Canal Oficial de YouTube del proyecto de Investigación.

**Figura A.3** Documento de invitación para participar en los focus groups, dirigidos a estudiantes, en este caso, de la Universitat Jaume I (UJI).

**Figura A.4** Documento de presentación para entrevista al personal técnico de orientación universitaria.

**Figura A.5** Documento de consentimiento informado previo, para los participantes de los focus groups.

**Figura A.6** Cuestionario socioacadémico previo para estudiantes participantes en los focus groups.

**Figura A.7** Texto de presentación a los participantes de los focus groups, el día de la realización.

**Figura A.8** Captura de pantalla de la primera batería de cuestionarios en línea, incluyendo el texto de presentación, en formato para ordenador y dispositivos móviles.

**Figura A.9** Consentimiento informado de la primera batería de cuestionario en línea.

**Figura A.10** Captura de la primera batería de cuestionarios, en su versión para dispositivos móviles.

**Figura A.11** Invitación de participación en la segunda batería de cuestionarios en línea.

**Figura A.12** Captura de pantalla de la segunda batería de cuestionarios en línea, incluyendo el texto de presentación, en formato para ordenador y dispositivos móviles.

**Figura A.13** Imagen para la difusión del primer sorteo, dirigido a participantes de la primera batería de cuestionarios.

**Figura A.14** Capturas de pantalla del primer sorteo realizado.

**Figura A.15** Compilación de fotografías del equipo de investigación, participante en el taller “¿Procrastinas o te enganchas?”.

**Figura A.16** Captura de pantalla de la serie oficial del taller “¿Procrastinas o te enganchas?” en Canal UNED.





# CAPÍTULO 1

La universidad, el bienestar psicológico en estudiantes y su vínculo con demandas, recursos y éxito académico.

Planteamiento de la Investigación



<b>1.1. La universidad, el rendimiento académico y las acciones de abordaje del éxito de los universitarios .....</b>	<b>19</b>
<b>El estudiantado universitario en cifras .....</b>	<b>19</b>
<i>Perfil socioacadémico del estudiante .....</i>	<i>19</i>
<i>Datos y cifras sobre rendimiento y abandono universitario .....</i>	<i>21</i>
<b>El abordaje del éxito académico. Un doble objetivo: la adaptación e integración del estudiante y su bienestar psicológico.....</b>	<b>23</b>
<i>Causas del bajo rendimiento académico y del abandono .....</i>	<i>23</i>
<i>Acciones de orientación, integración y acompañamiento en universitarios.....</i>	<i>24</i>
<i>Acciones centradas en el bienestar psicológico de los universitarios .....</i>	<i>24</i>
<b>1.2. El bienestar psicológico y el engagement y burnout .....</b>	<b>25</b>
<b>Bienestar y psicología y educación positivas .....</b>	<b>25</b>
<i>La psicología positiva .....</i>	<i>25</i>
<i>La educación positiva .....</i>	<i>25</i>
<b>Engagement y burnout .....</b>	<b>26</b>
<b>1.3. El estrés, las demandas y los recursos en universitarios. Modelos explicativos.....</b>	<b>28</b>
<b>El modelo de demandas y recursos .....</b>	<b>28</b>
<i>La teoría de demandas y recursos en el ámbito académico .....</i>	<i>30</i>
<b>El engagement y burnout académicos, y la teoría de demandas y recursos .....</b>	<b>31</b>
<b>El rendimiento académico .....</b>	<b>32</b>
<b>1.4. Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios .....</b>	<b>47</b>
<b>La presente tesis doctoral .....</b>	<b>48</b>
<i>Objetivos generales .....</i>	<i>49</i>
<i>Hito 1. Definición de instrumentos para evaluar el bienestar psicológico en universitarios... 50</i>	<i>50</i>
<i>Hito 2. Construcción y validación de dos herramientas de evaluación, en línea, del bienestar psicológico en universitarios .....</i>	<i>51</i>
<b>Variables e instrumentos empleados .....</b>	<b>53</b>
<b>1.5 Referencias.....</b>	<b>55</b>

## 1.1. La universidad, el rendimiento académico y las acciones de abordaje del éxito de los universitarios

Uno de los indicadores de calidad para evaluar el desempeño de las instituciones universitarias es, en el referente a su misión formativa (Delors, 1996), lograr, en sus estudiantes, el éxito académico, la permanencia y evitar el abandono universitario, así como fomentar su integración e implicación activa con la universidad, tanto académica como extracadémicamente. En el plano académico, cada alumno debe, por un lado, alcanzar un nivel adecuado de conocimientos y competencias previas en materias básicas, y por otro, adquirir nuevos con éxito. En el plano extraacadémico, el reto para el alumno es el de adaptarse a un nuevo entorno repleto de servicios de todo tipo, de nuevos espacios físicos, de una administración diferente y de una comunidad más o menos amplia (Merhi, 2011). Una adecuada adaptación e integración a los estudios universitarios y a la vida en la universidad (especialmente en el alumnado de nuevo ingreso) condiciona, en gran medida el éxito académico de los estudiantes (Tinto, 2012) y supone todo un reto, tanto para este colectivo como para la propia institución (Chickering y Gamson, 1989).

### El estudiantado universitario en cifras

#### *Perfil socioacadémico del estudiante*

El perfil de las y los universitarios en España es altamente diverso socioacadémicamente, como demuestran la información recogida en la base de datos del Ministerio de Universidades, Sistema de Información Integrada Universitaria (2020) o de Crue Universidades Españolas, la Universidad Española en Cifras 2017/2018 (2020). A este respecto, distintos estudios destacan que las diferencias socioacadémicas en estudiantes se vinculan con diversos perfiles motivacionales, de afrontamiento del estudio o de rendimiento académico (Comisión Europea, 2015; Garbanzo, 2006; Salanova, Martínez *et al.*, 2005; Valle *et al.*, 2015), por lo que es importante identificarlas y atenderlas.

**Tabla 1.1** Perfil de estudiantes universitarios de grado en España, por tipo de universidad (por modalidad de enseñanza), en universidades públicas (UU.PP.). Curso 2017-2018.

Variable socioacadémica	Universidad presencial (A)	Universidad no presencial – UNED (B)	Universidades públicas (A+B)
Total estudiantes	960 358	128 816	1 089 174
Proporción mujeres	54.9 %	54.4 %	54.9 %
Ciencias Sociales y Jurídicas	45.6 %	46 %	45.6 %
Ingeniería y Arquitectura	21.2 %	5.6 %	19.3 %
Artes y Humanidades	9.7 %	20.8 %	11 %
Ciencias de la Salud	16.2 %	21.8 %	16.9 %
Ciencias	7.4 %	5.7 %	7.2 %
De 18 a 21 años	58.8 %	5.1 %	52.5 %
De 22 a 25 años	28.6 %	11.4 %	26.6 %
De 26 a 30 años	7.6 %	15.9 %	8.6 %
Mayores de 30 años	5 %	67.5 %	12.4 %

*Fuente:* Sistema Integrado de Información Universitaria, Ministerio de Universidades (2020).

Alrededor de un 55% del total de alumnos de estudios de grado universitario de universidades públicas en el curso 2017-2018, son mujeres y casi uno de cada dos se matriculó en estudios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Por otro lado, un 88.2% pertenece a universidades de enseñanza presencial, frente al 12% de la universidad no presencial o a distancia, representada por una única institución, la UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia (que se convierte, por otra parte, en la institución con mayor matrícula estudiantil).

Por otra parte, algo más de la mitad de los estudiantes tiene entre 18 y 21 años, tres cuartos tienen menos de 25 años y un 12.5% más de 30 años, con una edad media es de 24.3 años (Ministerio de Universidades, 2020). Se observan diferencias significativas entre el alumnado de universidades de enseñanza presencial, cuya mayor categoría la representa los estudiantes de menor rango de edad frente a los de universidades de enseñanza no presencial (UNED), con unos resultados diametralmente opuestos. De acuerdo con informes como el Eurostudent IV (Orr *et al.*, 2011), el alumnado de mayor edad presenta unas motivaciones y necesidades educativas generalmente distintas de los estudiantes más jóvenes.

**Tabla 1.2** Número medio de créditos matriculados en grado oficial, en universidades públicas. Cursos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019.

Curso académico	Universidad presencial	Universidad no presencial- UNED
2015-2016	55.5	29.4
2016-2017	54.7	29
2017-2018	54.6	28.9
2018-2019	54.7	28.6

Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria, Ministerio de Universidades (2020).

Otra diferencia clara entre estudiantes de universidades presenciales y de enseñanza no presencial (UNED) es el promedio de créditos ECTS matriculados en grado, cercano al doble de diferencia, lo que va parejo a la carga académica derivada.

#### *Datos y cifras sobre rendimiento y abandono universitario*

Dos de los indicadores más claros para evaluar los resultados académicos de los estudiantes son las tasas de rendimiento académico y las de abandono universitario. En primer lugar, la tasa de abandono es definida como la proporción de aquellos estudiantes que, matriculados en una titulación universitaria X, el curso académico siguiente no continúan cursando los mismos u otros estudios en la misma universidad (Ministerio de Universidades, 2020). Esta conceptualización deja fuera aquellos casos de estudiantes que completan su formación en otra universidad.

**Tabla 1.3** Tasa de abandono por tipo de universidad, en universidades públicas (UU.PP.). Curso de referencia 2014-2015.

Cohorte	Universidad presencial	Universidad no presencial- UNED	Total UU.PP.
Tasa global de abandono <sup>a</sup>	14.38	57.9	21.58
Tasa de abandono el 1º año <sup>b</sup>	8.7	39.36	13.77
Tasa de abandono el 2º año <sup>c</sup>	3.62	12.58	5.1
Tasa de abandono el 3º año <sup>d</sup>	2.07	5.96	2.71

*a*: tasa de abandono el 1º año + Tasa de abandono el 2º año + Tasa de abandono el 3º año.

*b*: proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, no titulados en ese curso y no matriculados en ese estudio en el curso X+1 ni X+2.

*c*: proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el mismo estudio en el curso X+1 y no titulados, y no matriculados en ese estudio en el curso X+2 ni X+3.

*d*: proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el mismo estudio en el curso X+2 y no titulados, y no matriculados en ese estudio en el curso X+3 ni X+4

*Fuente*: Sistema Integrado de Información Universitaria, Ministerio de Universidades (2020).

Los datos sobre tasa de abandono (Ministerio de Universidades, 2020) muestran, de un lado, que la mayor parte de los casos (entre un 60% y 68% y se concentran especialmente en el primer año, y de otro que, existen diferencias destacables por tipo de universidad. Entre estudiantes de la UNED la tasa de abandono es más del doble de la recogida por las universidades presenciales (17.8%), en la línea, no obstante, de otras universidades europeas como la United Kingdom Open University, del Reino Unido (Simpson, 2013, 2015).

**Tabla 1.4** *Tasas de rendimiento académico (eficiencia), de éxito y de evaluación en estudios de grado por tipo de universidad, en universidades públicas (UU.PP.). Curso 2017-2018.*

Indicador de rendimiento académico	Total UU.PP.	Universidades presenciales	Universidad no presencial- UNED
Tasa de rendimiento <sup>a</sup>	76.5 %	78.8 %	44.6 %
Tasa de éxito <sup>b</sup>	87.3 %	87.5 %	82.6 %
Tasa de evaluación <sup>c</sup>	87.7 %	90.1 %	54 %

*a*: Relación porcentual entre número de créditos superados y número de créditos matriculados desde el inicio del estudio.

*b*: Relación porcentual entre número de créditos superados y número de créditos presentados desde el inicio del estudio.

*c*: Relación porcentual entre número de créditos presentados y número de créditos matriculados desde el inicio del estudio.

*Fuente*: Sistema Integrado de Información Universitaria, Ministerio de Universidades (2020).

En lo referido a los indicadores de rendimiento académico, como una forma de medir el éxito de los universitarios, se encuentran tres tasas: de rendimiento, de éxito y de evaluación (Tabla 1.4). De acuerdo con los datos de la Tabla 1.4, el alumnado de universidades presenciales se evalúa de un 87.7% del total de créditos ECTS de los que se matricula, porcentaje que desciende a un 54% en el caso de los estudiantes de la UNED (tasa de evaluación). No obstante, la proporción de créditos superados frente a los evaluados (tasa de éxito) es similar entre ambos grupos (87.5% en presenciales y 82.6% en UNED).

## El abordaje del éxito académico. Un doble objetivo: la adaptación e integración del estudiante y su bienestar psicológico

### *Causas del bajo rendimiento académico y del abandono*

De acuerdo con la literatura existente, el abandono académico responde a una influencia multicausal de variables. Si bien las diferencias socioacadémicas (mencionadas previamente), como la edad, el tipo de universidad o la rama de enseñanza, pueden contribuir a explicar el fenómeno, la creciente investigación ha situado y sitúa el foco, además, en factores psicológicos.

Garbanzo (2007) concluyó en su metanálisis de varios artículos e investigaciones sobre factores asociados al éxito académico en estudiantes universitarios, que éste está condicionado, en primer término, por el ámbito institucional, que comporta aspectos más académicos y organizacionales, como la complejidad de los estudios, los servicios institucionales de apoyo o el ambiente estudiantil. También señala un segundo factor explicativo, el social, referido a aquellas variables sobre el entorno del estudiante, el nivel educativo de los progenitores, variables sociodemográficas, etc. Por último, destaca aquel grupo de variables relacionadas con el contexto de la persona, que desglosa en aspectos psicológicos como la motivación, la persistencia, la inteligencia, la competencia cognitiva, la autoeficacia percibida, la satisfacción con estudios o el bienestar psicológico.

**Figura 1.1** Factores vinculados con el éxito académico en estudiantes universitarios (Garbanzo, 2008).

Institucional	Social	Personal
Complejidad de los estudios, los servicios institucionales de apoyo o el ambiente estudiantil.	Nivel educativo de los progenitores, variables sociodemográficas,	Motivación, persistencia, la inteligencia, competencia cognitiva, autoeficacia percibida, satisfacción con estudios, bienestar psicológico.

En algunos estudios como el de Cabrera *et al.* (2006) o el de Bethencourt *et al.* (2008) se analizó el perfil del estudiante universitario que finaliza con éxito los estudios universitarios o que los abandona. Los principales factores vinculados con ambas cuestiones fueron: la motivación y satisfacción hacia la titulación cursada; la persistencia para acabar la titulación a pesar de los obstáculos; el ajuste entre sus capacidades y las exigencias de la titulación; la capacidad para demorar las recompensas; etc. Estos autores evidencian, además, el papel clave que tiene la Universidad de cara a abordar el abandono de sus estudiantes. En este plano institucional se constata un interés creciente por parte de las universidades de promover el éxito estudiantil de sus

alumnos, mediante el establecimiento principalmente de acciones centradas en acogida, orientación e integración del alumnado (Michavila *et al.*, 2012). No obstante, habida cuenta de las evidencias científicas, el abordaje debe tener en consideración cuestiones sobre satisfacción y bienestar psicológico, por sus efectos no solamente en dicho plano psicológico sino también en el académico (Seligman y Adler, 2018; Valle *et al.*, 2015), de un lado, y complementarse el análisis de los diferentes perfiles socioacadémicos (que se traducen en previsibles diferencias en necesidades y motivaciones).

#### *Acciones de orientación, integración y acompañamiento en universitarios*

Desde una perspectiva institucional e internacional, Vincent Tinto, en su libro *Completing College: Rethinking Institutional Action* (2012) reúne casos de éxito sobre retención y éxito estudiantil, de una amplia selección de universidades norteamericanas. El autor señala cuatro condiciones necesarias para la promoción del éxito y permanencia de los universitarios: las expectativas claras y consistentes de los estudiantes hacia la institución y la titulación; el apoyo recibido en los planos académico (cursos cero, tutorías o formación en técnicas de estudio), social (mentorización, orientación académica, etc.) y económico (becas y ayudas al estudio); la evaluación y su retroalimentación de su rendimiento; y finalmente, la implicación de aquel alumnado que concilia los estudios con el trabajo.

Las cuestiones planteadas por Tinto coinciden con varios de los resultados del informe “Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas”, realizado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (Michavila *et al.*, 2012). El documento destaca, entre otras cuestiones, que las estrategias de acogida y orientación estudiantil están experimentando un auge significativo dentro de las universidades, conscientes de la importancia e impacto de esas acciones, o la importancia de tener presentes los diferentes perfiles socioacadémicos del colectivo, con el fin de personalizar las acciones de orientación e integración que atiendan a las posibles necesidades y motivaciones variadas.

#### *Acciones centradas en el bienestar psicológico de los universitarios*

Por otro lado, se encuentran, aunque tímidamente en la actualidad, instituciones de educación universitaria —especialmente en países anglosajones— (Seligman y Adler, 2018) que apuestan, como uno de sus objetivos prioritarios, por el bienestar psicológico de los estudiantes a través, incluso, de unidades especializadas (Harvard, 2016). Corrientes como la psicología positiva, orientada hacia el funcionamiento humano óptimo, al desarrollo personal y al bienestar,



contribuyen a esta cuestión focalizándose en el papel esencial que los recursos y fortalezas personales poseen para tal crecimiento y bienestar (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001).

## 1.2. El bienestar psicológico y el engagement y burnout

### Bienestar y psicología y educación positivas

Como se ha expuesto previamente, se está comenzando a prestar cada vez más una mayor atención al bienestar de los estudiantes desde las instituciones de educación superior. Pero ¿qué podríamos definir como bienestar? Si bien la mayoría de investigaciones sobre bienestar psicológico no presentan un marco teórico concreto, la literatura predominante en las últimas dos décadas (Culbertson *et al.*, 2010; Lee y Carey, 2013) reconoce dos tipos de bienestar: hedónico y eudaimónico (Ryan y Deci, 2000), siendo el primero el más empleado (Barr *et al.*, 2015; Lee y Carey, 2013; Peiró *et al.*, 2014; Zelenski *et al.*, 2008). Ello es justificado por algunos autores como Peterson *et al.* (2005), influenciados por la teoría de la “ampliación y construcción” de Fredrickson (2001), que plantean que los componentes hedónicos, como la satisfacción con la vida, predicen los elementos eudaimónico y cognitivos, relacionados con el establecimiento de metas a corto y largo plazo (por ejemplo, el propósito en la vida).

#### *La psicología positiva*

La psicología, tradicionalmente, se ha ocupado más de aspectos patológicos, de enfermedad y desajustes severos, que de todo aquello que tenga que ver con el bienestar (Veenhoven, 1988, 1991). Frente a ella, surge la psicología positiva, como un enfoque complementario focalizado en “el estudio científico del funcionamiento humano positivo y el florecimiento en múltiples niveles que incluye las dimensiones biológica, personal, relacional, institucional, cultural y global de la vida.” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001). Esta disciplina ha venido investigando los factores que rodean al bienestar psicológico, la felicidad, la autoestima, las fortalezas y recursos personales o las emociones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001).

#### *La educación positiva*

En una línea similar a la psicología positiva, se encuentra el paradigma de la educación positiva, que implica incorporar el bienestar de las personas como un objetivo prioritario en la educación (Harvard, 2016; Salanova y Llorens, 2016; Seligman y Adler, 2018). La educación positiva se centra en el estudio y promoción de aquellos factores promotores del bienestar psicológico y del comportamiento académico positivo (Seligman *et al.*, 2009). Seligman *et al.* (2009) ponen de manifiesto el impacto positivo que variables psicológicas como la resiliencia, el compromiso

académico o las emociones positivas tienen en dos focos: en el bienestar del propio alumno y en su rendimiento académico. Por ello inciden en la necesidad de que los centros educativos otorguen la misma prioridad a las competencias “para la felicidad” que a las competencias académicas tradicionales.

Operacionalmente, Seligman y Adler (2018) plantean tres medidas a considerar para el fomento de la educación positiva: medidas de felicidad, de insatisfacción (generalmente identificadas en depresión y ansiedad) y, finalmente, de rendimiento académico. Los autores proponen varias mediciones para la felicidad o bienestar: mediante la escala de satisfacción con la vida (Diener *et al.*, 1999), la medición de bienestar hedónico y eudaimónico (mencionados previamente) (Ryan y Deci, 2000), o los índices de PERMA, acrónimo de emociones positivas (P), compromiso (E), buenas relaciones sociales (R), sentido (M) y grado de logro (A) de lo que se realiza (Seligman, 2011). En cuanto a la insatisfacción, referida al ámbito de la psicopatología, Seligman y Adler mencionan que suele medirse mediante dos instrumentos clásicos de depresión: Inventario de Depresión en niños y el Inventario de Depresión (Beck, Steer y Brown, 1996; Kovacs, 2004; Radloff, 1977; en Seligman y Adler, 2018). Los autores afirman que las medidas de insatisfacción no son realmente opuestas a las de felicidad, si bien la pueden obstaculizar, con lo que disminuir estas primeras es uno de los objetivos de la educación positiva. En último término, señalan el indicador del éxito académico, medido tradicionalmente con el promedio de notas académicas obtenidas.

La educación positiva reivindica las herramientas y estrategias para la enseñanza del bienestar, tanto por su potencialidad intrínseca como por su valor instrumental –consecuencias positivas de la felicidad– (Adler, 2017). Atendiendo a lo anterior, será necesario, por tanto, investigar qué variables y bajo qué condiciones se promueve y potencia, no solo el rendimiento de los estudiantes sino también su bienestar y qué variables lo amenazan; esto es, conocer y analizar la experiencia del estudiante. Resulta esencial para ello, prestar una atención especial a las fortalezas y recursos personales de los estudiantes, sus demandas y estresores académicos, la interacción entre ambos conjuntos y su impacto en áreas clave como el éxito y abandono académicos (Williams *et al.*, 2018), y el bienestar psicológico (Harvard, 2016).

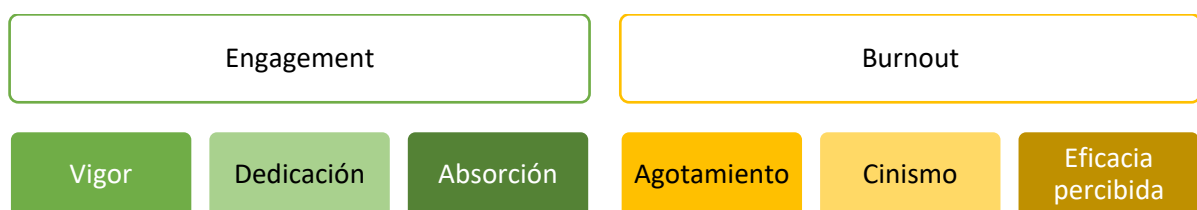
### Engagement y burnout

Uno de los indicadores más empleados para operacionalizar el bienestar psicológico y que se incluye, como se ha expuesto en las medidas de la educación positiva, es el engagement. En contraposición a ello se encuentra el burnout, como otro de los constructos con mayor uso para la medición del malestar psicológico. El burnout, que tiene su origen durante los años 70 en el ámbito

laboral con Freudenberger (1974), ha sido abordado posteriormente, por Cristina Maslach y Susan Jackson (1981), desde un punto de vista psicosocial, esto es, dando un alto peso a las relaciones entre factores individuales y del contexto. Desde esa perspectiva, Maslach y Jackson lo definen como el agotamiento emocional que conduce a una pérdida de motivación, unido a sentimientos de incapacidad y fracaso percibido; por tanto, resulta un síndrome tridimensional compuesto por agotamiento emocional, un distanciamiento o despersonalización hacia el trabajo y una baja eficacia percibida (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005; Maslach y Leiter, 1997).

Frente al burnout, y con el auge de la psicología positiva (y posteriormente la educación positiva), centrada en el estudio del funcionamiento humano óptimo, de su desarrollo y del bienestar, se ha producido y promovido un aumento de investigaciones que posicionan el foco hacia constructos de funcionamiento humano óptimo, como el engagement (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001). Hasta la fecha, el engagement ha sido ampliamente estudiado y conceptualizado en la literatura (p. ej., Halbesleben, 2010; Leiter y Maslach, 2017; Martínez y Salanova, 2003), principalmente en el ámbito laboral, con una definición compartida entre los psicólogos como un estado mental duradero y positivo con el trabajo (Salanova *et al.*, 2000). El engagement comprendería tres dimensiones diferenciadas (Schaufeli *et al.*, 2002): *vigor*, correspondiente a altos niveles de energía mental y persistencia en el afrontamiento de obstáculos; *dedicación o entusiasmo* hacia la tarea o conjunto de tareas desempeñadas; y *absorción*, o capacidad para concentrarse profundamente, con la sensación de que el tiempo “pasa volando” (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

**Figura 1.2** Escalas y subescalas de engagement y burnout (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005; Seligman y Csikszentmihalyi, 2001).



En el ámbito laboral, las consecuencias más frecuentemente vinculadas con el engagement son menores niveles de estrés o mayor salud percibida (Sonnetag *et al.* 2012), mayor motivación o un mayor desempeño laboral, traducido en una mayor productividad (Bakker, 2009) o en el job crafting (Bakker y Demerouti, 2013). Por su parte, el burnout ha sido vinculado tanto con otros resultados individuales, como una menor salud percibida, trastornos del sueño o depresión (Peterson *et al.* 2008; en Bakker *et al.*, 2014), o un peor rendimiento laboral (Bakker y Heuven, 2006; en Bakker *et al.*, 2014). En lo que respecta al plano académico, el engagement se ha asociado de forma sólida con recursos como la motivación (especialmente intrínseca), la eficacia percibida

propia, el apoyo social, la persistencia o un mejor rendimiento (Bakker y Demerouti, 2007; Salanova, Martínez *et al.*, 2005; Schaufeli *et al.*, 2009; White *et al.*, 2017). Por el contrario, el burnout académico ha sido más vinculado con una menor presencia de fortalezas personales, mayor percepción de demandas académicas, mayor estrés percibido (Barr *et al.*, 2015; Casuso, 2011; Mokgele y Rothman, 2014, Vizoso y Arias-Gundín, 2016; White *et al.*, 2017), peores estrategias de afrontamiento del estudio (Arias-Gundín y Vizoso, 2018a; Caballero, 2012; González-Brignardello y Sánchez-Elvira, 2013) y peor rendimiento (Caballero *et al.*, 2007; Duru y Balkis, 2014).

### 1.3. El estrés, las demandas y los recursos en universitarios. Modelos explicativos

La etapa universitaria, y especialmente su acceso e incorporación, supone, como se ha comentado previamente, una serie de experiencias, algunas de las cuales implican todo un reto de adaptación y afrontamiento de los estudiantes a las demandas universitarias, con susceptibilidad de producir estrés y afectar a su rendimiento académico: situaciones como la transición a la universidad, asistir a clases, la posible alta carga académica, la falta de tiempo, las relaciones sociales o las propias pruebas de evaluación (Casuso, 2011; García-Ros *et al.*, 2012; White *et al.*, 2017); contextos que, a su vez, pueden variar según perfiles socioacadémicos del estudiante (Ministerio de Universidades, 2020; Comisión Europea, 2015). Pero ¿cómo podemos definir el estrés y, específicamente, la experiencia del estrés de los estudiantes?

#### El modelo de demandas y recursos

Las primeras teorías y modelos explicativos del estrés se centraban en delimitar una serie de estresores universales y el grado de impacto emocional que producían (Holmes y Rahe, 1967). Selye (1978) hizo diferenciación del estrés en cuanto a su impacto en la persona: el estrés displacentero o distrés y el estrés placentero o *eustrés*<sup>1</sup>. Posteriormente, Lazarus y Folkman (1986) desarrollaron su teoría del estrés, definido como las interacciones entre el contexto de la persona y ésta; esto es, el estrés no depende solamente del estímulo que lo provoca en sí mismo, sino de si la persona considera que no dispone de suficientes recursos para afrontar la situación presentada y pone en riesgo su bienestar personal. La teoría se centra, por tanto, en los procesos cognitivos que aparecen ante una situación estresante.

---

<sup>1</sup> En la presente tesis, cuando aludimos al estrés, lo hacemos refiriéndonos al displacentero o distrés.

Partiendo de la teoría del estrés de Lazarus y Folkman (1986), e integrando las contribuciones previas del modelo Demanda-Control-Apoyo social de Karasek (1997), Demerouti *et al.* desarrollaron el modelo de Demandas y Recursos Laborales (2001). El modelo, con mayor estudio en el ámbito ocupacional, estipula que, si bien cada puesto de trabajo puede tener sus propios factores de riesgo específicos asociados con el estrés laboral, esas características se pueden agrupar en dos grandes categorías: las demandas de trabajo (aspectos de un contexto específico que requiere un esfuerzo físico, cognitivo y/o emocional significativo) y los recursos laborales (capacidades de cada individuo para afrontar las tareas de un determinado contexto) (Demerouti *et al.*, 2001; Schaufeli y Taris, 2014).

El modelo señala que las demandas y recursos producen efectos por sí mismo (Demerouti, *et al.*, 2001) y son los desencadenantes de un Proceso Dual de Salud Psicosocial, compuesto por dos mecanismos relativamente independientes (Bakker y Demerouti, 2008; Schaufeli y Bakker, 2004): de un lado, el proceso de deterioro de salud, donde la presencia de demandas laborales crónicas, o una carencia de recursos contribuiría a generar más demandas y a agotarse los recursos, con mayor probabilidad de ocurrencia de un agotamiento emocional y un peor rendimiento; de otro, el proceso motivacional, desde el que la presencia de recursos laborales estimularía la motivación y permitiría afrontar eficazmente las demandas laborales, dando lugar a resultados organizacionales positivos.

Además de los efectos que recursos y demandas tienen por separado, el modelo recoge procesos conjuntos, derivados de dos posibles interacciones: aquella en la que los recursos laborales amortiguan el impacto de las demandas laborales en el estrés y, por otra parte, aquella en la que las altas demandas amplifican el impacto de los recursos laborales en la motivación y el engagement, tornándose las primeras en retadoras.

Los recursos personales, incorporados en una extensión del modelo –teoría de las Demandas y Recursos Laborales, DRL– (Bakker y Demerouti, 2013), se refieren a aquellas autoevaluaciones positivas vinculadas a la motivación intrínseca, la eficacia percibida, el optimismo o la resiliencia y referidas a la percepción de la capacidad propia para controlar e influir en el entorno (Bakker y Demerouti, 2014; Carmona-Halty *et al.*, 2018; Hobfoll *et al.*, 2003).

Por último, la teoría menciona el *job crafting*, definido como las conductas autoiniciadas por un trabajador con el fin de mejorar el ajuste entre el empleo y el empleado, aumentando los recursos laborales estructurales y sociales, haciendo más retadoras las demandas laborales y disminuyendo las demandas laborales obstaculizadoras (Tims *et al.*, 2012).

Por tanto, constituye así un modelo general flexible y riguroso que puede aplicarse a varios contextos laborales y no laborales, independientemente de las demandas particulares y los recursos involucrados. Para su aplicación se requeriría identificar o delimitar qué variables forman parte del modelo, como demandas, recursos o consecuencias.

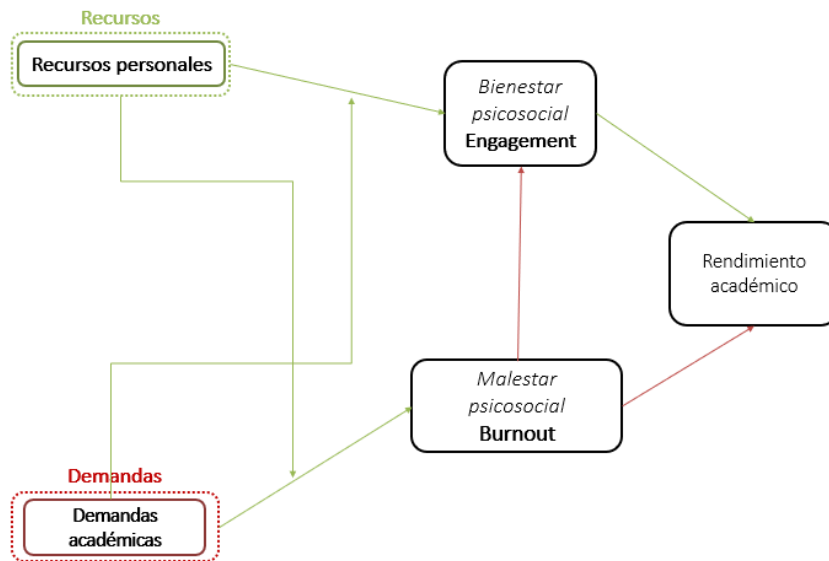
#### *La teoría de demandas y recursos en el ámbito académico*

El modelo ha sido estudiado en menor medida en estudiantes universitarios (p. ej. Barr *et al.*, 2015; Mokgele y Rothman, 2014). Sin embargo, los postulados pueden ser aplicados adecuadamente al ámbito académico por varias razones: en primer lugar, porque se caracteriza por ser un modelo flexible en cuanto la delimitación de las características ambientales (recursos, demandas) y de sus consecuencias, ya sea en el ámbito laboral o académico (Schaufeli y Taris, 2014). Por otro lado, porque integra indicadores de resultados y consecuencias positivas, como el engagement, y negativas, como el burnout (también en Bakker y Demerouti, 2013), siendo precisamente una de las teorías más empleadas para explicar estos dos constructos en el ámbito académico (Bakker y Albrecht, 2018). Finalmente, porque es posible considerar la ocupación del estudiante similar a la del trabajador, en cuanto a que ambos emplean sus recursos para superar aquellas demandas que afrontan, como pruebas de evaluación, fechas límite, relaciones con iguales y tutores o supervisores, etc. (Bresó, 2008; Mokgele y Rothman, 2014).

El modelo aplicado al ámbito estudiantil también ha incorporado de forma específica los recursos personales del alumnado (Bakker y Demerouti; 2013; Mogkele y Rothman, 2014), definidos como el conjunto de capacidades o de estados mentales positivos con los que afrontar las demandas derivadas de su ocupación como estudiantes. Las variables más comúnmente identificadas como recursos personales son la motivación, la eficacia percibida, la resiliencia o el optimismo (Arias-Gundín y Vizoso, 2018b; Caballero, 2012; Kim y Seo, 2015; Vizoso y Arias-Gundín, 2016). Precisamente estas tres últimas variables, junto con la esperanza, conforman lo que Luthans *et al.* definen como capital psicológico (2007), cuatro componentes relativamente maleables y, por tanto, susceptibles de ser modificados (también a través de intervenciones positivas), con impacto positivo en los resultados académicos y psicológicos (Luthans y Youssef-Morgan, 2017).

De forma análoga al ámbito laboral (Bakker y Demerouti, 2008; Schaufeli y Bakker, 2004), en el académico las demandas y recursos de que dispone el estudiante provocan efectos por sí mismos y desencadenan dos procesos relativamente independientes como son el proceso de deterioro de salud y el proceso motivacional, mencionados previamente (Barr *et al.*, 2015; Bresó, 2008; Friedman, 2014; Hodge *et al.*, 2018; Merhi *et al.*, 2018; Martínez *et al.*, 2016; Mokgele y Rothman, 2014; Salanova, Martínez *et al.*, 2005; Salmela-Aro y Read, 2017).

**Figura 1.3** La teoría de las demandas y los recursos en el ámbito académico (adaptado de Bakker y Demerouti, 2014).



Del mismo modo, la literatura ha demostrado la interacción que existe entre las demandas y los recursos de los y las estudiantes: aquella, en la que los recursos amortiguan el impacto de las demandas académicas en el estrés (Casuso, 2011; Fernández y Polo, 2011; Friedman, 2014); y aquella donde unas demandas elevadas aumentan el papel de los recursos hacia la motivación y el engagement académicos, tornándose en tareas retadoras que promueven y mejoran su implicación y rendimiento (García-Ros *et al.*, 2012).

### El engagement y burnout académicos, y la teoría de demandas y recursos

Engagement y burnout han sido identificados por la investigación (Bakker y Demerouti, 2013; Bakker *et al.*, 2014) como dos posibles constructos psicológicos de bienestar, opuestos entre sí, e incorporados en el modelo de demandas-recursos laboral (Leiter y Maslach, 2017; Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002). La teoría reconoce e integra el hecho de que el nivel de burnout y de engagement puede, además, influir en las demandas y recursos laborales de las personas (Xanthopoulou *et al.*, 2007b; Khan *et al.*, 2014; Torrente *et al.*, 2012), convirtiéndose en una teoría dinámica, a través de los dos procesos ya mencionados, motivacional y de deterioro de la salud. Por ejemplo, como mencionan Bakker y Albrecht (2018), el engagement laboral es más probable cuando los empleados afrontan retos elevados, con suficientes recursos (personales y laborales) para afrontar dichas demandas. En la misma línea, Bakker y Demerouti (2008) propusieron un modelo de engagement en el cual, los recursos laborales son potenciados por los personales,

generando un mayor engagement y mejor desempeño, lo que aumentaría nuevamente los recursos iniciales, en un proceso cíclico (Xanthopoulou *et al.*, 2007a; 2007b).

Por su parte, la investigación sobre bienestar y rendimiento académico ha empleado en diversas ocasiones los constructos de engagement y burnout como indicadores clave e integrados en los elementos del modelo o teoría de demandas y recursos (p.ej., Bresó, 2008; Friedman, 2014; Hodge *et al.*, 2018; Merhi *et al.*, 2018), junto con la felicidad académica, el rendimiento o la tendencia al abandono (Friedman, 2014; Salanova, Martínez *et al.*, 2005). En términos generales, las evidencias científicas muestran que la presencia de recursos se relaciona con un mayor bienestar y engagement académico y, en sentido inverso, las demandas muestran un vínculo directo con una baja satisfacción, agotamiento emocional y malestar psicológico (Barr *et al.*, 2015; Martínez *et al.*, 2016; Mokgele y Rothman, 2014; Salmela-Aro y Read, 2017; You, 2016).

### El rendimiento académico

Otro de los indicadores presentes entre las misiones de la universidad y en la teoría de demandas recursos es el rendimiento académico, operacionalizado de varias formas: tasas de éxito, de evaluación y de rendimiento (Ministerio de Universidades, 2020), de finalización de los estudios en el tiempo estipulado o de abandono estudiantil (Comisión Europea, 2015; Delors, 1996).

De la investigación hasta la fecha se concluye su multicausalidad (Álvarez *et al.*, 2006; Garbanzo, 2007), por factores académicos (como la rama de enseñanza o los sistemas de apoyo y orientación), sociales (edad, sexo, nivel socioeconómico, entre otros) o psicológicos (inteligencia, eficacia percibida, bienestar psicológico, motivación, etc.).

En un plano psicológico, variables como la motivación intrínseca (Vizoso y Arias-Gundín, 2016), la resiliencia (Martin y Marsh, 2006), las estrategias de afrontamiento del estudio (Arias-Gundín y Vizoso, 2018a; Barr *et al.*, 2015; O'Connor *et al.*, 2016), el estrés académico (Caballero 2012; García-Ros *et al.*, 2012), la experiencia de afecto positivo o negativo (Pérez *et al.*, 2018; Pulido y Herrera, 2017) o el engagement (Bresó, 2008; Seligman, 2011; Seligman y Adler, 2018) y burnout (Caballero, Abello, y Palacio, 2007; Duru y Balkis, 2014; Friedman, 2014; Seligman, 2011), se han vinculado y han sido considerados predictores de los resultados académicos obtenidos y del abandono estudiantil. De acuerdo con la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013), el hecho de disponer de recursos fomentará un mayor nivel de bienestar y de rendimiento, por sus efectos en sí mismo y por la interacción con las demandas, afrontadas de manera más funcional, al tiempo que prevendrá, además, de la aparición de niveles de agotamiento emocional



y malestar psicológico. Ello, en conjunto, permitirá abordar con mayor éxito las pruebas de evaluación de los y las universitarias y por tanto incidirá en un mayor rendimiento académico.

Desde este marco, y analizando la investigación hasta la fecha, ¿qué variables deberían ser tenidas en cuenta como elementos del modelo?, ¿qué factores predecirían los niveles de bienestar y malestar del estudiante en términos de su engagement y burnout?, ¿qué consecuencias tendrían?, ¿y los indicadores de rendimiento académico?

Para tratar de responder a estas cuestiones, procedemos a realizar una recopilación de la literatura de acuerdo con el modelo (Tabla 1.5): recursos y estrategias de afrontamiento del estudio, demandas académicas y consecuencias, psicológicas y académicas.

**Tabla 1.5** Demandas, recursos, consecuencias psicológicas y académicas, y otras variables analizadas en investigaciones con estudiantes universitarios y de educación secundaria.

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos			Resultados
Merhi <i>et al.</i> (2018).  The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students.	173 estudiantes de nuevo ingreso de universidades presenciales.	<p>Motivaciones (intrínsecas y extrínsecas) para la elección de estudios: ad hoc.</p> <p>Motivaciones Intrínseca (pura e identificada) y extrínseca: Batería de Escalas de Aprendizaje Autorregulado, (Sánchez-Elvira <i>et al.</i>, 2006).</p> <p>Resiliencia: Connor-Davidson Resilience Scale (Connor y Davidson, 2003), en su adaptación española (Notario-Pacheco <i>et al.</i>, 2011).</p> <p>Eficacia percibida: subescala del MBI-SS (Schaufeli <i>et al.</i>, 2002) en su traducción al español (Salanova <i>et al.</i>, 2005).</p> <p>Iniciativa personal: Escala de iniciativa personal autoinformada (Frese, Fay, Hilburger, Leng y Tag, 1997; adaptación española, Las-Hayas, Lisboa y Palací, 2018).</p>	<p>Procrastinación: Cuestionario de procrastinación académica (González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013).</p> <p>Estrategias y hábitos de estudio: Persistencia, Ansiedad ante los estudios y Evitación ante dificultades. Batería de Escalas de Aprendizaje Autorregulado (Sánchez-Elvira, Fernández y Amor, 2006).</p> <p>Estrés académico: Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (García-Ros <i>et al.</i>, 2012).</p> <p>Créditos matriculados: ítem ad hoc.</p>	<p>Afecto: Positive and Negative Affect Schedule (Watson y Clark, 1988) en su adaptación española (Sandín <i>et al.</i>, 1999).</p> <p>Satisfacción con la titulación: ítem ad hoc.</p> <p>Engagement: versión para estudiantes del Utrecht Work Engagement Scale, UWES (Salanova <i>et al.</i> 2000).</p> <p>Burnout académico: Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS (Schaufeli <i>et al.</i>, 2002) en su traducción al español (Salanova <i>et al.</i>, 2005).</p>	<p>El engagement académico es predicho por recursos personales como la motivación intrínseca y percepción de eficacia, así como persistencia académica y niveles elevados de bienestar y satisfacción académica.</p> <p>Por otro lado, los predictores del burnout académico son principalmente, la percepción de demandas académicas elevadas, la procrastinación y el afecto negativo, así como, en sentido negativo, los niveles de engagement y motivación intrínseca identificada.</p> <p>Adicionalmente, el core burnout muestra el mismo patrón de predictores que el burnout a excepción del engagement y la motivación intrínseca identificada.</p>
Richardson <i>et al.</i> (2012).  Psychological correlates of university students'	Metaanálisis de 7167 artículos y 241 bases de datos, con 50 correlatos del	Rasgos de personalidad: procrastinación, extraversión, neuroticismo, apertura, inteligencia emocional,...	Factores motivacionales: locus de control, optimismo, autoestima, eficacia percibida, orientación hacia el	Estrategias de aprendizaje autorregulado: ansiedad académica, organización,	Tanto el análisis de los resultados como de las bases de datos mostraban que el rendimiento era apenas predicho por factores del contexto o psicosociales, pero sí,

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos		Resultados	
academic performance: a systematic review and meta-analysis.	rendimiento académico diferentes en universitarios.	Afrontamiento del aprendizaje: profundo, superficial, estratégico.	aprendizaje, orientación hacia los resultados,...  Influencias del contexto psicosocial: integración social, apoyo social, estrés académico, depresión.	concentración, gestión del tiempo.  Nota media académica.	en cambio, por la eficacia percibida, seguida del expediente académico en la etapa secundaria y de los objetivos de logro. De forma adicional, el estudio evidencia, aunque con menor peso, el papel predictor de las estrategias de regulación del aprendizaje.
Bresó (2008).  Well-being and performance in academic settings: the predicting role of self-efficacy.	203 estudiantes universitarios de España y 150 de Bélgica.	Eficacia (e ineficacia) percibida: subescala del MBI-SS (Schaufeli <i>et al.</i> , 2002) en su traducción al español (Salanova <i>et al.</i> , 2005)  Autoeficacia: Midgley <i>et al.</i> , (2000).  Obstáculos y facilitadores: cuestionario ad hoc.	Rendimiento académico: nota media del expediente (ad hoc).	Engagement: version de 11 items del SAIS (Student Academic Engagement Scale) de Salanova <i>et al.</i> , (2000).  Burnout académico: Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS (Schaufeli <i>et al.</i> , 2002) en su traducción al español (Salanova <i>et al.</i> , 2005).	Los obstáculos y facilitadores presentan correlaciones significativas (y diferenciadas) con el burnout y el engagement, especialmente en la vía positiva (facilitadores-engagement). Esto es: la relación entre los facilitadores, el engagement y el desempeño es más fuerte que la relación entre los obstáculos, el burnout y el desempeño.
Salanova, Martínez <i>et al.</i> (2005).  Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico.	872 de estudiantes de la Universitat Jaume, de 18 titulaciones.	Facilitadores de 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).  Obstáculos de la universidad (ej., servicios, condiciones de las aulas, plan de estudios),	Autoeficacia: escala de Midgley <i>et al.</i> , (2000).  Felicidad académica: escala ad hoc.	Burnout académico: Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS (Schaufeli <i>et al.</i> , 2002) en su traducción al español (Salanova <i>et al.</i> , 2005).  Engagement: version de 11 items del SAIS (Student Academic Engagement	Existe una correlación significativa, de un lado, entre engagement, compromiso los estudios, autoeficacia, satisfacción y felicidad académica. En el sentido inverso, se observa una relación positiva entre obstáculos en el estudio, burnout académico y propensión al abandono.  Se recogen evidencias de la existencia de espirales positivas y

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos		Resultados	
		con los profesores y compañeros de estudios (ej., excesiva competitividad entre compañeros), o con ellos mismos.		Scale) de Salanova <i>et al.</i> , (2000). Compromiso y propensión al abandono: escala ad hoc. Rendimiento: nota media del expediente.	negativas al analizar el desempeño académico pasado y futuro, mediado por variables de bienestar y malestar (engagement y burnout) psicológico.
Hodge <i>et al.</i> (2018).  The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students.	395 estudiantes de universidades australianas.	Recursos (persistencia y esfuerzo): Grit Scale (Duckworth, 2009).	Productividad: Escala de demandas-recursos (Bakker 2014a).	Engagement: versión ligeramente modificada del Utrecht work engagement scale for schools (UWES-9—S; Schaufeli 2003).	No hay diferencias significativas por sexo en los niveles de esfuerzo y persistencia, medido como “Grit”.  Existe una relación significativa entre rendimiento académico, engagement y “Grit”, siendo además el engagement una variable que media la relación entre la primera y la tercera.
Mokgele y Rothman (2014).  A structural model of student well-being	936 estudiantes de nuevo ingreso en universidades de Sudáfrica.	Demandas y recursos del estudiante: Study Demands and Resources Scale (SDRS; Mokgele, 2014).	Percepción de salud: Health Questionnaire (HQ; Jackson, Rothmann, y Van de Vijver, 2006).  Satisfacción general: Satisfaction with Life Scale (SWLS, Diener <i>et al.</i> , 1985).	Burnout y engagement académicos: Oldenburg Burnout Inventory (OLBI; Halbesleben y Demerouti, 2005).	Existe una vinculación entre un mayor nivel de recursos para el estudio y mayores niveles tanto de satisfacción general como de engagement; en un sentido inverso, el burnout predice los síntomas psicológicos de insatisfacción y tiene relación con una alta percepción de demandas unida a bajo nivel de recursos.  El burnout y el engagement median la relación, respectivamente, entre bajo y alto

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos		Resultados	
Barr <i>et al.</i> (2015).  Applying the Job Demands-Resources Model towards Understanding Student Stress.	265 estudiantes universitarios de primeros cursos de psicología.	Recursos internos: autonomía (Self-Regulation Questionnaire, SRQ-L), competencia (Perceived Competence Scale, PCS) y afrontamiento activo (COPE Inventory).  Recursos externos: Apoyo social (adaptación de la escala multidimensional de Perceived Social Support; Canty-Mitchell y Zimet, 2000).  Recursos del campus (adaptación del Course Experience Questionnaire, CEQ; Griffin, Coates, Mcinnis, y James, 2003).  Feedback del profesorado (escala ad hoc).  Toma de decisiones (subescala de Student Participation and Identification Survey; Leithwood and Jantzi, 1999).	Demandas estudiantiles: versión adaptada del University Student Stress questionnaire (Burge, 2009).  Estrés estudiantil: Lakaev Stress Inventory (Lakaev, 2009).  Éxito académico: expediente académico autoinformado.	Burnout académico: Oldenburg Burnout Inventory (Demerouti, Bakker, Nachreiner, y Ebbinghaus, 2002).  Bienestar académico: Depression Revised Scale (CESD-R) (Radloff, 1977).  Engagement académico: mediante el uso de dos subescalas del Student Participation and Identification Survey (Leithwood y Jantzi, 1999).  Satisfacción académica: escala ad hoc.	nivel de recursos académicos y malestar/ bienestar psicológico.  Las demandas académicas y los recursos socioacadémicos afectan al éxito académico y a los niveles de satisfacción, engagement y burnout académicos.
Friedman (2014).  Student stress, burnout and engagement (Tesis doctoral).	351 estudiantes universitarios en psicología de nuevo ingreso y a tiempo completo.	Facilitadores y obstáculos académicos: versión adaptada de la escala de facilitadores y obstáculos académicos (Salanova, Schaufeli, Martínez, y Bresó, 2010).	Estrés académico: versión adaptada del Student Stress Scale (Da Coste Leite y Israel, 2011).	Burnout académico: Maslach Burnout Inventory-Student Scale (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá, y Bakker, 2002).	Se da una relación positiva entre obstáculos académicos y burnout, y negativa de éste con el rendimiento académico.  Existe un vínculo negativo entre facilitadores académicos y

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos		Resultados
<p>García-Ros <i>et al.</i> (2012).  Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad.</p>	<p>199 estudiantes universitarios de nuevo ingreso de la Universitat de València.</p>	<p>Estrés académico: Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (García-Ros <i>et al.</i>, 2012).</p>	<p>Rendimiento académico: expediente académico.</p>	<p>Engagement académico: Utrecht Work Engagement Scale-Student (Schaufeli, Salanova, <i>et al.</i>, 2002).  Rendimiento académico: ad hoc.</p> <p>burnout académico y positivo con engagement académico.  El burnout media la relación entre los obstáculos y facilitadores, de un lado, y con el rendimiento académico, de otro.  Existe una relación inversa entre burnout y engagement académico.</p> <p>El 82% de los estudiantes de nueva incorporación evaluados muestran niveles de estrés académico.  Las situaciones en que se manifiestan niveles superiores de estrés son la “Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas”, la “Exposición de trabajos en clase”, la “Sobrecarga académica” y la “Realización de Exámenes”.</p> <p>Se dan relaciones significativas estadísticamente aunque de magnitud baja entre dos de las escalas del instrumento (Obligaciones académicas y Expediente) y el rendimiento.</p>

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos	Resultados		
Martínez <i>et al.</i> (2016).  Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students.	965 estudiantes de psicología de la Universitat Jaume I.	Facilitadores: instrumento ad hoc compuesto por dos subescalas, facilitadores sociales y facilitadores académicos.	Rendimiento académico: expediente académico.	Engagement académico: medido con la versión reducida del Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli <i>et al.</i> 2006).	Son los facilitadores de tipo social y el engagement las variables que se relacionan directa e indirectamente con el rendimiento académico.  Por su parte, los facilitadores académicos no influyen en el rendimiento académico.
Martin y Marsh (2006).  Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach.	402 estudiantes de educación secundaria de Australia (pertenecientes a varios estudios).	Resiliencia académica: instrumento compuesto por cinco escalas, eficacia percibida, planificación, control, baja ansiedad, persistencia.	Motivación estudiantil y escala de compromiso: Student Motivation and Engagement Scale (SMES) Factors (Martin, 2001, 2003b).	Resultados académicos: satisfacción académica, participación en clase, autoestima (Marsh, 1993).	La resiliencia es predicha por la eficacia percibida, el grado de control, la gestión del estudio, una baja ansiedad y una alta persistencia.  Por otro lado, la resiliencia predice los tres resultados académicos, satisfacción académica, participación en clase y autoestima general.
Vizoso y Arias-Gundín (2016).  Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera.	499 estudiantes de la Universidad de León.	Prioridad por la carrera (ítem ad hoc): “1ª opción”, “2ª opción” y “3ª opción o más”.	Rendimiento académico: mediante la nota media del expediente académico.	Burnout académico: versión española del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).  Engagement académico: versión española del Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).	Aquellos estudiantes que cursan la carrera elegida como primera opción presentan mayores niveles de engagement y rendimiento académicos que sus otros compañeros.

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos			Resultados
Arias-Gundín y Vizoso (2018b).  Relación entre resiliencia, optimismo y engagement en futuros educadores.	463 estudiantes de la Universidad de León.	Resiliencia: versión en español de la 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC; Campbell-Sills y Stein, 2007), adaptada por Notario-Pacheco <i>et al.</i> (2011).	Optimismo: Life Orientation Test Revised (LOT-R; Scheier, Carver y Bridges, 1994), adaptado al español por Cano-García <i>et al.</i> (2015).	Engagement académico: versión española del Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).	La resiliencia (pero no el optimismo) se vincula directamente tanto con el optimismo como con el engagement académico (también como factor predictivo de este último).
Arias-Gundín y Vizoso (2018a).  Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores.	775 estudiantes universitarios.	Versiones españolas del Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), Utrecht Work Engagement Student Scale (UWES-SS) y del Coping Strategies Inventory (CSI).	Estrategias de afrontamiento: Coping Strategies Inventory (CSI), (Tobin <i>et al.</i> , 1989; adaptación do al español por Jauregui, Herrero-Fernández y Estévez, 2016). Afrontamiento activo y Afrontamiento evasivo.	Burnout académico: versión española del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).  Engagement académico: versión española del Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).	La mayoría de las estrategias de afrontamiento activas predicen significativa pero negativamente el burnout y positivamente el engagement.  También se relacionan de forma directa con una mayor eficacia percibida (subescala del MBI-SS).
Fernández y Polo (2011).  Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso.	135 estudiantes universitarios de educación social	Estrategias de afrontamiento general: Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) adaptación española de Cano, Rodríguez y García (2007).	Estrés académico: Inventario de Estrés Académico (IEA; Hernández, Polo y Pozo, 1996).	Bienestar psicológico: Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de Cánovas (1998).	Las principales fuentes de estrés académico provienen del contexto universitario en mayor medida que de los problemas personales. Se consolidan estrategias de afrontamiento como el apoyo social y la capacidad de resolución de problemas como las más empleadas.



Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos		Resultados	
<p>Salanova <i>et al.</i> (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study.</p>	<p>Dos muestras: 872 estudiantes universitarios y 142 profesores de universidad.</p>	<p>Eficacia percibida: mediante subescala de burnout - versión española del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i>, 2002). También mediante escala de Schwarzer, Mueller y Greenglass (1999).  Obstáculos y facilitadores: escala ad hoc compuesta por 5 ítems referida a obstáculos sociales (ej. compañeros, supervisores/profesores).</p>	<p>Engagement académico: versión española del Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i>, 2002).</p>	<p>Burnout laboral: MBI-GS (Maslach Burnout Inventory-General Survey; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996).  Burnout académico: versión española del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i>, 2002).</p>	<p>El antecedente positivo de la autoeficacia es el engagement, vinculado especialmente con la percepción de facilitadores y de capacidad propia.  En cuanto a la ineficacia percibida, ésta es promovida por elevados niveles de burnout, vinculados a su vez con una mayor percepción de obstáculos.</p>
<p>Caballero (2012). El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla.</p>	<p>3997 estudiantes universitarios de Colombia, extraídos de varios estudios.</p>	<p>Estrategia de afrontamiento: Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) (Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango y Aguirre, 2006).  Ansiedad general: Inventario de la Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) (Spielberger y Guerrero, 1970).</p>	<p>Depresión: Inventario de Depresión de Beck (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1961).  Variables contextuales: Cuestionario de los contextos: organizacional - universitario y sociofamiliar (ad hoc).</p>	<p>Engagement académico: versión española del Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i>, 2002).  Burnout académico: versión española del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i>, 2002).</p>	<p>El burnout se vincula de forma significativa tanto con indicadores de salud mental (depresión y ansiedad), estrategias de afrontamiento y del desempeño académico, variables contexto organizacional universitario y variables del contexto socio-familiar y extraacadémico.  El análisis de las relaciones entre burnout y engagement los describe como fenómenos de un mismo continuo y como posibles respuestas de los estudiantes ante el estrés.  La percepción de eficacia académica y las estrategias de afrontamiento constituyen los predictores clave ante las</p>

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos		Resultados	
Caballero, Abello y Palacio (2007).	202 estudiantes universitarios.	Promedio académico: nota media del expediente.	Engagement académico: versión española del Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).	Burnout académico: versión española del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).	demandas percibidas y sus consecuencias, como el burnout académico.  Se observa una relación significativa del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios.
Relación del burnout académico y la satisfacción frente a los estudios con el rendimiento académico.		Satisfacción académica: escala ad hoc de satisfacción con la universidad, la facultad y la titulación.			
You (2016).	490 estudiantes universitarios.	Mindful learning: Mindful Learning Scale desarrollado por Chen and Yu (2017).	Capital psicológico: Psychological Capital Questionnaire (Luthans, Avolio y Avey, 2007), adaptado por Yu <i>et al.</i> (2012).	Implicación con el aprendizaje del inglés: Student Course Engagement Questionnaire (SCEQ; Handelsman <i>et al.</i> , 2005). Habilidades, Emocional, Interacción y participación y Rendimiento.	El capital psicológico en universitarios presenta una alta relación directa con la capacidad de aprendizaje, que a su vez media la relación entre el capital psicológico y el compromiso.
The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and Engagement.					
Zimmerman y Martínez-Pons (1990).	90 estudiantes de educación secundaria.	Aprendizaje autorregulado: Evaluado mediante el instrumento de entrevista estructurada Self-Regulated Learning Interview Schedule.	Eficacia y capacidad académica: evaluado ad hoc mediante dos escalas, solución de problemas matemáticos y comprensión verbal.		Se da una relación directa entre un mayor aprendizaje autorregulado y mayor eficacia académica, tanto en habilidades matemáticas como verbales.
Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use					

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos	Resultados	
Steel y Klingsieck (2016).  Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited.	167 estudiantes universitarios de un curso cero a la psicología.	Personalidad (rasgos de): Inventario de Personalidad NEO-IPIP (Goldberg <i>et al.</i> , 2006) de cinco grandes factores y 30 facetas.	Procrastinación académica: empleo de una redacción breve (ad hoc) sobre razones por las que procrastinaron y qué actividades realizaron en lugar de sus responsabilidades académicas.	La conciencia y sus facetas fueron los correlatos de personalidad con mayor vinculación con la procrastinación, a diferencia del resto de rasgos de personalidad que, más bien determinan su tipología: p. ej. procrastinador neurótico. Los autores señalan la importancia de evaluar primero el grado de procrastinación y, posteriormente, centrarse en el tipo específico de procrastinador.
González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013).  ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica?	377 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.	Procrastinación Académica: González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, (2013).  Estrategias de aprendizaje autorregulado y hábitos de estudio: Batería de estrategias y hábitos de estudio (Sánchez-Elvira-Paniagua, Fernández y Amor, 2006a).	Percepción de preparación, atribuciones y estados durante la fase previa a los exámenes: Batería experimental elaborada ad hoc para el Plan de Acogida Virtual UNED – Fase de preparación de exámenes (Sánchez-Elvira-Paniagua y González-Brignardello, Cuestionario Experimental).	Engagement académico: versión española del Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).  Se dan dos perfiles claramente diferenciados, según su nivel de engagement y de procrastinación con el resto de variables del estudio. Por otra parte, se observa un claro efecto amortiguador del engagement sobre la procrastinación académica, percibiéndose en el perfil mixto (estudiantes con nivel medio y alto de engagement y procrastinación) una mejora significativa tanto en el tipo de estrategias de aprendizaje autorregulado utilizadas, como en su estado previo a los exámenes.
O'Connor <i>et al.</i> (2016).  Effectively coping with task stress: a study of the	225 estudiantes de universidades australianas.	Inteligencia emocional (rasgo) Trait Emotional intelligence. The Trait Emotional Intelligence Questionnaire –	Estrategias de afrontamiento: Coping Inventory for Task Stressors (situational version CITSS; 1	Rendimiento y ejecución: total de puzles completados con éxito (tarea diseñada ad hoc).  Los resultados muestran que el TEIQue-SF posee una validez incremental sobre los rasgos de personalidad de los Cinco Grandes de cara a predecir el

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos	Resultados
validity of the trait emotional intelligence questionnaire–short form (TEIQue–sf).	Short Form (TEIQue-SF; Petrides, 2009).  Personalidad (rasgos de): Inventario de Personalidad NEO-IPIP (Goldberg <i>et al.</i> , 2006) compuesto por cinco grandes factores y 30 facetas.	Matthews y Campbell, 1998).	Afecto: The Positive and Negative Affect Schedule – Expanded Form (PANAS-X; Watson y Clark, 1994).  afrentamiento centrado en las emociones.  La inteligencia emocional se vincula con la experiencia de menor afecto negativo y una mayor ejecución de la tarea planteada. Por tanto, la inteligencia emocional mejora el afecto y el rendimiento en situaciones estresantes al regular las emociones negativas.
Martínez y Marques (2005).  Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas.	1988 estudiantes universitarios de España y Portugal.	Consecuencias académicas: desempeño de los estudiantes, expectativas de éxito y tendencia al abandono (ítems ad hoc).	Burnout académico: versión española del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002).  El burnout predice de forma significativa tanto el desempeño académico, como las expectativas de éxito del estudiante o la tendencia al abandono.
Salmela-Aro y Read (2017).  Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students.	12394 estudiantes universitarios de Finlandia.	Demandas y recursos: cuestionario de salud general para síntomas depresivos (General Health Questionnaire (Goldberg y Williams, 1988)  Variables socioacadémicas: curso académico y sexo.	Engagement académico: Schoolwork Engagement Scale (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro y Upadaya, 2012) adaptado del Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) (Schaufeli, Salanova <i>et al.</i> , 2002).  Burnout académico: School Burnout Inventory (SBI) (Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro, Tolvanen <i>et al.</i> , 2009).  Se identificaron cuatro perfiles combinando el grado de engagement y de burnout: alto engagement, alto engagement pero agotados, ineficaces y alto burnout. El perfil psicológicamente más saludable es el de alto engagement, más frecuente entre estudiantes de más reciente incorporación, frente a los de alto burnout, por ejemplo.

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos		Resultados
Kim y Seo (2015).  The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis	Metaanálisis de 33 estudios con una muestra total de 38529 estudiantes	Procrastinación (varias escalas).	Indicadores de rendimiento: nota media académica, últimos resultados obtenidos.	Los metaanálisis destacan una relación inversa entre procrastinación y rendimiento académico. Esta relación está influenciada, además, por variables socioacadémicas.
Casuso (2011).  Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud.	304 estudiantes universitarios de la Universidad de Málaga.	Rendimiento académico: éxito, rendimiento, nota media.	Estrés académico: Cuestionario de estrés académico (CEA; Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y García; 2008), Subescala de estresores (E-CEA) y Subescala de respuestas (R-CEA).	Se observa una tendencia general del papel modulador o protector por parte del engagement en la percepción de los estresores académicos, más marcadamente en la aparición de síntomas propios del estrés.  Existe una correlación significativa y positiva entre los niveles de engagement y el rendimiento del alumno.
Carlotto y Gonçalves (2008).  Preditores da Síndrome de Burnout em estudantes universitários.	514 estudiantes universitarios de Brasil.	Satisfacción académica con la titulación: ítem ad hoc.  Tendencia de abandono: ítem ad hoc.	Burnout académico: Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, y Bakker, 2002).	La intención de abandonar el curso representa la variable de mayor poder predictivo hacia las tres subescalas del Síndrome de Burnout.
Martínez y Salanova (2003).  Niveles de burnout y engagement en	525 estudiantes de la Universitat Jaume I.	Indicadores académicos: Desempeño real (asignaturas superadas y evaluadas); Expectativas de éxito (ad hoc); Tendencia al abandono (ad hoc).	Burnout y engagement académico: adaptación al castellano del Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS)	Se da una relación clara entre mayores niveles de burnout académico, y peor desempeño y expectativa de éxito. El engagement no constituye un

Autores. Estudio	Participantes	Variables: instrumentos	Resultados
estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional.		para estudiantes (Schaufeli et al. 2000).	<p>predictor tan claro de los indicadores académicos.</p> <p>Unos mayores niveles de eficacia se vinculan tanto con un mayor desempeño real como con unas mayores expectativas de éxito.</p> <p>Existe una relación estadísticamente significativa entre el cinismo y la tendencia al abandono.</p> <p>Solamente las variables centrales del engagement (vigor y dedicación) predicen las expectativas de éxito y la (no) tendencia al abandono.</p>

## 1.4. Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios

Como se ha comentado, la investigación hasta la fecha sobre rendimiento académico y bienestar psicológico en universitarios ha apuntado, de un lado, hacia la importancia de conocer las tipologías, y necesidades y motivaciones de los estudiantes y, de otro, al papel que fortalezas y recursos personales o demandas pueden tener en el fomento de su bienestar y éxito académico. Por otro lado, si bien se observa un interés creciente en este ámbito, es necesario proseguir en la identificación y explicación de los perfiles de bienestar y éxito académico del estudiantado universitario de acuerdo con posibles variables antecedentes y consecuentes, desde una perspectiva psicosocial y multivariada.

En esa línea, se planteó un estudio estatal multidisciplinar sobre bienestar y rendimiento de los y las universitarias en España, aunando los prismas de la psicología y la política universitaria, y del que surge esta tesis doctoral. En él participa un equipo de profesores e investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).

De un lado, el equipo de la Facultad de Psicología de la UNED, perteneciente al Grupo de Innovación Smart and Adaptive Learning and Teaching Group (SALT-CG), incluye entre sus principales objetivos el desarrollo de iniciativas para fomentar el engagement de los estudiantes y analizar su impacto sobre indicadores de rendimiento y satisfacción académica, al tiempo que se identifican y proponen buenas prácticas docentes e institucionales, a través de las TIC, con las que promover la implicación y motivación de los estudiantes. Hasta la fecha, este equipo ha realizado numerosas investigaciones, en el ámbito de los perfiles psicosociales relacionados con el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes mediante distintas líneas de acción especialmente destinadas al apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso

Por su parte, la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la UPM tiene como uno de sus objetivos prioritarios el “fomento en la mejora del sistema universitario español, a través de la promoción, organización y desarrollo de actividades diversas de reflexión, investigación y divulgación sobre aspectos relevantes de la gestión y la política universitarias”. Precisamente, una de sus líneas de trabajo es la participación de estudiantes en la vida universitaria. A este respecto, destacan los proyectos sobre estrategias de acogida e integración del sistema universitario español (Michavila *et al.*, 2012) o la puesta en marcha de un modelo educativo para la UPM (Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, 2010), que incorporaba, entre otras, acciones de orientación, seguimiento e integración del alumnado universitario.

El objetivo (e hito) final del proyecto es el desarrollo de una herramienta en línea fiable y válida de promoción del bienestar en estudiantes universitarios, mediante un autodiagnóstico de sus fortalezas y aspectos de riesgo, y acompañado de un protocolo de intervención auto aplicado y específico, basado en el uso de las tecnologías.

La investigación dispone de una página web oficial en la que se detallan sus características, los objetivos, el equipo, el cuestionario en línea realizado (ver Hito 2), algunos recursos sobre bienestar psicológico, una infografía del proyecto y, finalmente, el enlace al canal oficial de YouTube.

**Figura 1.4** Imagen oficial de la investigación para su publicación en páginas web y otros documentos.

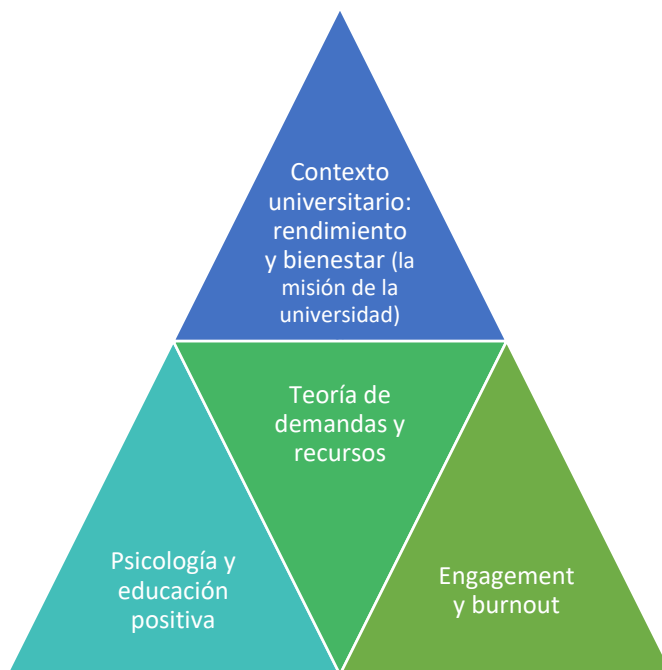


### La presente tesis doctoral

Esta tesis doctoral, surgida de ese proyecto de investigación, parte del objetivo de identificar y hallar modelos explicativos de perfiles de bienestar y malestar del estudiantado universitario, en términos de sus antecedentes y consecuentes, desde un prisma multivariado y psicosocial, por su impacto en el rendimiento académico y el abandono universitario y como uno de los retos más importantes de las universidades (Delors, 1996; Tinto 2012). Para ello, y de acuerdo con la literatura analizada y, específicamente, la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013, 2018; Mokgele y Rothman, 2014; Xanthopoulou, *et al.*, 2007b), la investigación sobre engagement y burnout (Maslach y Leiter, 2016; Salanova, Martínez *et al.*, 2005) y la psicología y educación positiva (Harvard, 2016; Seligman, 2011; Seligman y Adler, 2018), cabría tener en consideración un modelo que permita identificar los recursos de que dispone el estudiante, las demandas percibidas, las estrategias para afrontar el estudio y las consecuencias, académicas y psicológicas, así como estudiar las relaciones entre sí.



**Figura 1.5** *Pilares de la tesis doctoral.*



### *Objetivos generales*

Los objetivos generales son:

- Explorar e identificar, bajo el marco de la teoría de demandas y recursos y de la psicología educacional positiva, y mediante una **aproximación multivariada**, la **contribución** de un **conjunto de variables relevantes** de recursos personales, demandas académicas, estrategias de aprendizaje y afrontamiento del estudio, afecto y satisfacción **en la predicción del engagement y burnout académicos**, como indicadores y perfiles de bienestar y malestar, antes del periodo de evaluación, así como su **evolución y consecuencias psicológicas y académicas**, tras el mismo.
- Identificar los procesos psicosociales subyacentes.
- Hallar, de forma exploratoria, **posibles diferencias socioacadémicas** relacionadas con los perfiles de bienestar y malestar descritos.

Con arreglo al planteamiento y objetivos introducidos previamente, la investigación doctoral se ha desarrollado a través de los hitos (y estudios) recogidos en la Tabla 1.6. La tesis doctoral se despliega mediante tres estudios con metodologías mixtas y diferentes focalizaciones, (1) cualitativo, (2) cuantitativo transversal y (3) cuantitativo longitudinal.

**Tabla 1.6** Descripción de los hitos, estudios realizados, metodologías aplicadas e instrumentos de la tesis doctoral.

Hito	Estudio realizado	Metodología	Instrumento
Hito 1: definición de instrumentos para evaluar el bienestar psicológico en universitario	Estudio 1 “Un análisis cualitativo inicial de las motivaciones, necesidades y perfiles del alumnado universitario mediante focus groups y entrevistas”	Cualitativa	Focus group y entrevistas semiestructuradas
Hito 2: construcción y validación de herramientas de evaluación, en línea, del bienestar psicológico en universitarios	Estudio 2 “El papel de los recursos psicológicos, las estrategias académicas y las demandas en la identificación y predicción de perfiles de engagement y burnout en estudiantes universitarios	Cuantitativa transversal	Primera batería de cuestionarios
	Estudio 3 “Consecuentes psicológicos y académicos de perfiles de engagement y burnout en estudiantes universitarios”	Cuantitativa longitudinal	
	Estudio 3	Cuantitativa longitudinal	Segunda batería de cuestionarios

*Hito 1. Definición de instrumentos para evaluar el bienestar psicológico en universitarios*

Dentro del hito primero, en el que se desarrolla el Estudio 1, como estudio inicial exploratorio, se emplean técnicas cualitativas con las que orientar la definición de las posteriores baterías de instrumentos para evaluar el bienestar psicológico en universitarios. ¿De qué manera? Mediante focus groups con estudiantes universitarios (la población de estudio), con el fin de que sus contribuciones fueran debatidas entre sí; y con entrevistas cualitativas individuales a técnicos de orientación universitaria, por su experiencia en acciones de integración y acompañamiento a estudiantes, y en sus diversos perfiles con experiencia en la orientación, integración y acompañamiento del alumnado en un plano académico y extraacadémico.

El objetivo perseguido fue el de identificar qué valoración recibían las variables psicológicas y socioacadémicas (identificadas previamente) por parte, tanto de una selección de estudiantes universitarios como de personal técnico de orientación e integración universitaria. Este planteamiento responde a una aproximación inicial con la que delimitar los factores implicados en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes universitarios, empleando la teoría de demandas-recursos como marco de fondo.

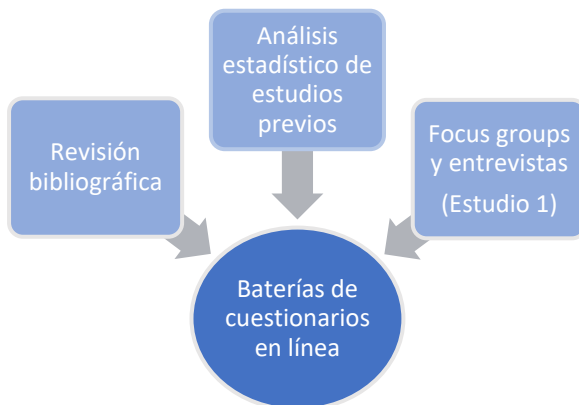
*[Más información en el Capítulo 2 y en los apéndices]*

*Hito 2. Construcción y validación de dos herramientas de evaluación, en línea, del bienestar psicológico en universitarios*

**Primera batería de cuestionarios [Estudios 2 y 3]**

Con la revisión bibliográfica, el análisis de estudios similares previos y las conclusiones extraídas de los focus groups y las entrevistas, se desarrolló la primera batería de cuestionarios de evaluación en línea de perfiles de bienestar en universitarios. Este instrumento se focaliza en identificar características principalmente psicológicas (aunque también de perfil académico) relacionadas con el estado en que se encuentran en el periodo previo a la evaluación académica (primera convocatoria de evaluación).

**Figura 1.6** *Proceso de construcción de las baterías de cuestionarios en línea.*



Una vez construido el instrumento, se procedió a la selección de la muestra, para lo cual se definieron, en primer lugar, las universidades de interés y el contacto correspondiente (profesorado, gestores, estudiantes, etc.). Con el fin de tratar de recoger una muestra lo más variada posible, nos interesamos en universidades de enseñanza presencial y a distancia (UNED), generalistas y politécnicas, pequeñas, medianas y grandes, y en el plano individual, estudiantes de un rango variado de edades, titulaciones, sexo, dedicaciones laborales, etc. La batería incluía variables socioacadémicas, por una parte, y psicológicas, por otra. Su administración tuvo lugar en los meses de noviembre y diciembre, con anterioridad al primer periodo de evaluación académica.

El Estudio 2 emplea esta primera compilación de cuestionarios y plantea la identificación, en una muestra final de 702 estudiantes universitarios de España, de los factores psicológicos vinculados al bienestar psicosocial de los universitarios, engagement y burnout académicos. Ello mediante el análisis transversal del papel de un conjunto de características (recursos, demandas, estrategias de afrontamiento, satisfacción académica y afecto experimentado) en la predicción de los niveles de engagement y burnout académicos experimentados previamente al periodo de evaluación ordinaria y bajo un modelo multivariado de demandas-recursos.

*[Más información en los Estudios 2 y 3, y en los apéndices]*

**Figura 1.7** Muestra de la primera batería de cuestionarios, en su versión para móviles.

The screenshot shows a mobile questionnaire interface. At the top left, it says 'Estudio del bienestar en estudiantes universitarios' with logos for UNED and the University of Barcelona. The main title is '¿Cómo valorarías tus relaciones sociales actualmente en los siguientes ámbitos?'. There are five questions:

1. ¿Qué edad tienes? (Age): A dropdown menu showing '22'.
2. Sexo (Sex): Two buttons, 'Masculino' (highlighted in red) and 'Femenino'.
3. ¿En qué universidad cursas tus estudios? (University): A dropdown menu showing 'Universidad de Barcelona'.
4. ¿Qué estudios de grado cursas actualmente? Señala el ámbito de conocimiento al que pertenece tu titulación: (Degree studies): A dropdown menu showing 'Ciencias Jurídicas y Económicas (derecho, rela...'. A note on the right says: 'El siguiente cuestionario se relaciona con las estrategias que las personas suelen desarrollar a la hora de abordar sus estudios y los sentimientos que, en general, tienen sobre los estudios'.
5. ¿De cuántos créditos ECTS te has matriculado en el presente curso? (ECTS credits): A horizontal slider with values from 0 to 120. The slider is currently set to 0.

[Más información en los apéndices]

### Segunda batería de cuestionarios [Estudio 3]

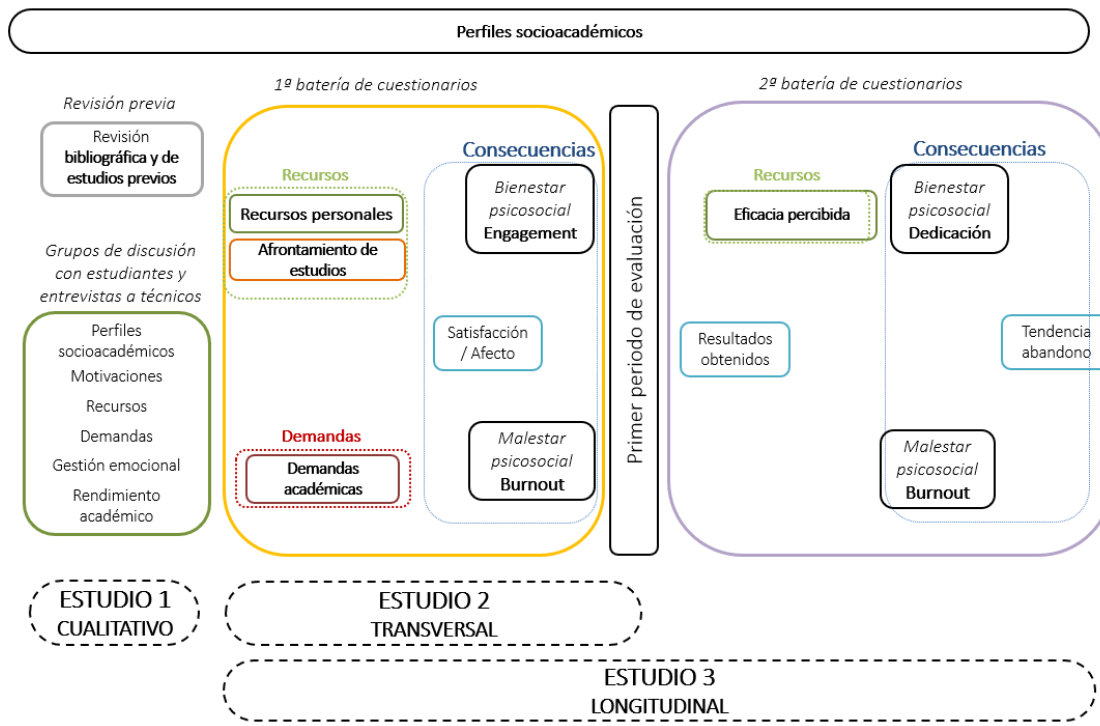
Además de captar, mediante un análisis transversal, el perfil del alumnado y el estado en que se encontraban previamente al primer periodo de evaluación, la literatura relacionada y otros estudios analizados (p. ej., Barr *et al.*, 2015; Bresó, 2008; Mokgele y Rothman, 2014; Richardson *et al.*, 2012; Salmela-Aro *et al.*, 2011) inciden en la importancia de complementarlo con un seguimiento longitudinal, que trate de explicar la evolución de estos indicadores de bienestar y malestar psicológicos, identificados previamente, y su impacto en el éxito académico. Por ese motivo, se diseñó y administró una segunda batería de cuestionarios que combinaba escalas psicológicas y de rendimiento académico, y dirigida a la misma muestra participante en el cuestionario previo (a la que se dio acceso a aquellos participantes que incluyeron su correo electrónico previamente). La administración tuvo lugar entre los meses de marzo y abril, tras haberse cerrado las actas definitivas del primer periodo de evaluación académica.

El Estudio 3 (Hito 2) desarrolla este aspecto mediante la recogida de los resultados y conclusiones derivados de los estudios anteriores, y con la incorporación al análisis de la segunda batería de cuestionarios, posterior al periodo de exámenes, cuya muestra la conforman 181 estudiantes universitarios. Mediante un diseño cuasiexperimental longitudinal, se pretende conocer, en primer lugar, cómo evolucionan los indicadores de bienestar (y malestar) psicosocial (identificados en el segundo estudio) tras el primer periodo de exámenes, en términos de su

impacto en las segundas mediciones y en el rendimiento académico y, en segundo término, qué papel y evolución presenta la eficacia percibida en el mantenimiento y alteración, tanto de los indicadores de bienestar como de rendimiento.

Los Estudios 2 y 3 tratan, en su conjunto, además, de hallar y explicar los procesos que se encuentran detrás de las variables analizadas y de su interacción.

**Figura 1.8** *Diseño general de la investigación.*



**La discusión general** recoge e integra las conclusiones y datos principales, incorporando implicaciones teóricas y prácticas, limitaciones, prospectiva y recomendaciones desde la política universitaria.

### Variables e instrumentos empleados

De acuerdo con la revisión teórica y empírica y los objetivos, la selección de instrumentos, tanto en el desarrollo de los focus groups y entrevistas previas (desarrolladas con mayor detalle en el Estudio 1) como en los cuestionarios en línea posteriores (estudios 2 y 3), se ha basado en la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013), desarrollada, a su vez, como extensión del modelo de demandas y recursos laborales (Bakker y Demerouti, 2007; Demerouti *et al.*, 2001). Las variables analizadas se agrupan en: recursos personales, estrategias de afrontamiento del estudio, demandas académicas, afecto y satisfacción académica, variables de rendimiento académico, y

engagement y burnout académicos. Del mismo modo, se han incluido variables para conocer el perfil socioacadémico de la muestra, como la edad, la titulación cursada, el curso académico actual, los créditos ECTS matriculados, etc.

**Tabla 1.7** Descripción del conjunto de variables incluidas en la investigación.

Agrupación de variables	Definición
Perfil socioacadémico	Variables contextuales que puedan explicar posibles diferencias en los perfiles de estudiantes, de cara a identificar de qué recursos disponen o qué demandas presentan y cómo las afrontan.
Recursos personales	Fortalezas personales y recursos psicológicos del estudiantado.
Estrategias de afrontamiento del estudio	Variables que identifican cómo aborda el alumnado las demandas académicas.
Demandas académicas	Cuestiones como la carga académica objetiva (total de créditos ECTS matriculados) o la percepción del estrés académico.
Afecto y satisfacción académica	Como variable de bienestar (hedónico) la experiencia general de sentimientos positivos y negativos y, por otro lado, el grado de satisfacción específica hacia la titulación cursada.
Resultados académicos y tendencia al abandono	Indicadores de rendimiento académico objetivo (asignaturas aprobadas, evaluadas y matriculadas) y subjetivo (valoración de los resultados académicos obtenidos, ideación de abandono).
Engagement y burnout académicos	Indicadores de bienestar y malestar psicológico.

Como se ha recogido previamente, se diseñaron dos baterías de cuestionarios en línea; una, previa al periodo de evaluación (meses de noviembre y diciembre) y, otra, posterior (meses de marzo y abril). Engagement y burnout académicos (incluida la eficacia percibida) se midieron en ambas ocasiones. Cabe señalar que, dado que cada sujeto poseía un identificador único, se disponen de todos los datos sociodemográficos recogidos en el primer conjunto de cuestionarios para la muestra participante en la segunda batería.

## 1.5 Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: educando para el éxito académico y para la vida. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M. C., y Bethencourt, J.C. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
- Arias-Gundín, O. y Vizoso, C. (2018a). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre educación*, 35, 409-427. <https://doi.org/10.15581/004.35.409-427>
- Arias-Gundín, O. y Vizoso, C. (2018b). Relación entre resiliencia, optimismo y engagement en futuros educadores. *JERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 33-46.
- Bakker, A. B. y Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. *Career Development International*. 23, 4-11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B. y Demerouti E. (2014). Job demands–resources theory. En C. Cooper y P. Chen (eds.). *Wellbeing: A Complete Reference Guide* (pp. 37–64). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell109>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Sanz-Vergel, A. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>.
- Barr, T., Sessa, V., Summer, K. y Bragger, J. (2015). Applying the Job Demands-Resources Model towards Understanding Student Stress. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4981.4885>
- Bethencourt, J. Pérez, L., Hernández-Cabrera, J., Álvarez-Pérez, P. y Afonso, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 16(6), 603-622. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1298>
- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy* (tesis doctoral). Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/10524>
- Caballero, C. (2012). *El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla* (tesis doctoral). Universidad del Norte (Colombia).

- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabrera, L. y Bethencourt, J. y Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203.
- Carlotto, M. y Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Carmona-Halty, M., Salanova, S., Llorens, S. y Schaufeli, W. (2018). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Casuso, M.J. (2011). Estudio del estrés, Engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud (Tesis doctoral). Universidad de Málaga <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4926/TD%20Maria%20Jesus%20Casuso%20Holgado.pdf?sequence=1>
- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (2010). *Modelo Educativo de la Universidad Politécnica de Madrid*. <http://catedraunesco.es/me/UPM/Inicio.html>
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1989). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(1), 3-7. [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)
- Comisión Europea (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Main Report*. Publications Office of the European Union.
- Crue Universidades Españolas (2020). *La Universidad Española en Cifras 2017-2018*. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718\\_FINAL\\_DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf)
- Culbertson, S. S., Fullagar, C. J. y Mills, M. J. (2010). Feeling good and doing great: The relationship between psychological capital and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 421-433. <https://doi.org/10.1037/a0020720>
- Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *The Journal of applied psychology*, 86, 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diener, E. y Larsen, R. J. (1993). *The experience of emotional well-being*. En M. Lewis y J. M. Haviland (eds.), *Handbook of emotions* (pp. 405-415). The Guilford Press.
- Diener, E., Suh, E. N., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>



- Duru, E. y Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem, and academic achievement. *Education and Sciences*, 39(173), 274-287.
- Fernández, C. y Polo, M. T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso. *EduPsykhé. Revista de psicología y educación*, 10(2), 177-192
- Fredrickson, B.L. (2001). Cultivating research on positive emotions. *Prevention and Treatment*, 3. <http://www.journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030007r.html>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, G. (2014). *Student Stress, Burnout and Engagement* (Tesis doctoral). University of the Witwatersrand.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, 43-63.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- González-Brignardello, M.P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work Engagement: Relationships with Burnout, demands, resources and consequences. En A. B. Bakker y M.P. Leiter (eds.), *Work Engagement: The essential in theory and research* (pp. 102–117). Psychology Press.
- Harvard, D.W. (ed.) (2016). *Well-Being and Higher Education: A strategy for change and the realisation of education's greater purposes*. Bringing Theory to Practice.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N. y Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
- Hodge, B., Wright, B. y Bennett, P. (2018). The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448-460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Holmes, T. H. y Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Karasek, R. A. (1997). Demand/control model: A social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behavior development. En J.M. Stellman (Ed.), *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety* (pp. 34.6-34.14). International Labour Office. <http://dx.doi.org/10.1136/oem.31.1.75>

- Khan, A., Yusoff, R. y Khan, K. (2014). Factors of Job Stress among university teachers in Pakistan: A conceptual review. *Journal of Management Info*, 2(1), 62-67. <https://doi.org/10.31580/jmi.v2i1.6>
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of personality*, 74, 9-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roc.
- Lee, E. y Carey, T. (2013). Eudaimonic well-being as a core concept of positive functioning. *MindPad*, Winter, 17-20.
- Leiter, M. y Maslach, C. (2017). Burnout and Engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Llorens, S., García-Renedo, M. y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. y Norman, S. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541 - 572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F. y Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Martin, A.J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martina Casullo, M. y Castro Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista De Psicología*, 18(1), 35-68. <https://doi.org/10.18800/psico.200001.002>
- Martínez, I. y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21.
- Martínez, I. M., Peñalver, J. y Meneghel, I. (2016). Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1). <https://doi.org/10.4995/muse.2016.3751>

- Martínez, I. M. 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.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99 - 113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25(1), 87-99.
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, 7, 23-31.
- Merhi, R., Sánchez-Elvira-Paniagua, A. y Palací, F. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–67. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación Educativa*, 17, 69—85.
- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F. y Martínez, A. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Ministerio de Universidades (2020). Sistema Integrado de Información Universitaria. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.a9621cf716a24d251662c810026041a0/?vgnnextoid=42d6372673680710VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Mokgele, K.R.F. y Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514-527. <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>
- O'Connor, P., Nguyen, J. y Anglim, J. (2016). Effectively coping with task stress: a study of the validity of the trait emotional intelligence questionnaire–short form (TEIQue–sf). *Journal of Personality Assessment*, 99(3), 303-314 <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1226175>
- Orr, D., Gwosc, C. y Netz, N. (2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011. W. Bertelsmann Verla.
- Peiró, J. M., Ayala, Y., Tordera, N., Lorente, L. y Rodríguez, I. (2014). Bienestar sostenible en el trabajo: Revisión y reformulación. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 5–14.
- Pérez, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., Simón, M.M. y Gázquez, J.J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 193-210. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>

- Peterson, C., Park, N. y Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41. [https://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8\\_9](https://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_9)
- Polo, A. Hernández, J.M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(2-3). <https://dx.doi.org/10.14410/2017.9.3.ao.42>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i1.1344>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-87. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (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. y Llorens, S., (2016). Hacia una Psicología positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo*, 3(37), 161-164.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I.M. y Schaufeli, W.B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salmela-Aro, K. y Read, S. (2017). Study Engagement and Burnout profiles among Finnish Higher Education Students. *Burnout Research*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. y Nurmi, J-E. (2011). Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.01.002>
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006). Self-regulated learning in distance education students: Preliminary data. En A. Delle Fave (ed.), *Dimensions of Wellbeing: Research and Intervention* (pp. 294-314). FrancoAngeli.
- 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., Bakker, A. B. y van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893-917. Emerald Citations of Excellence Award. <https://dx.doi.org/10.1002/job.595>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B. y Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. En G. F. Bauer y O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- Seligman, M. y Adler, A. (2018). Positive Education. En J. F. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (eds.), *Global Happiness Policy Report* (pp. 52-73). Global Happiness Council.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction: Reply. *American Psychologist*, 56, 89-90. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.1.89>
- Seligman, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Selye, H. (1978). *The stress of life*. Mcgraw Hill. <https://doi.org/10.1177/216507997802600415>
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105–119.
- Simpson, O. (2015). *Student Support Services for Success in Open and Distance Learning*. CEMCA EdTech Notes
- Sonnentag, S., Mojza, E.J., Demerouti, E. y Bakker, A. (2012). Reciprocal relations between recovery and work engagement: The moderating role of job stressors. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 842-853. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028292>
- Steel, P. y Klingsieck, K.B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Tims, M., Bakker, A. B. y Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/676905>

- Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S. y Schaufeli, W. (2012). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Psicothema*, 24(1), 106-112
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Veenhoven, R. (1988). The Utility of Happiness. *Social Indicators Research*, 20. 333-354. <https://doi.org/10.1007/BF00302332>
- Veenhoven, R. (1991). Is Happiness Relative?. *Social Indicators Research*, 24, 1-34. <https://doi.org/10.1007/BF00292648>
- Vizoso, C. y Arias-Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- White, M., Slemp, G. y Murray, S. (2017). *Future Directions in Well-Being: Education, Organizations and Policy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56889-8>
- Williams, N., Horrell, L., Edmiston, D. y Brady, M. (2018). The Impact of Positive Psychology on Higher Education. *The William y Mary Educational Review*, 51(1).
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. y Schaufeli, W. B. (2007a). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W. y Schreurs, P. J. G. (2007b). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 766-786. <https://doi.org/10.1108/02683940710837714>
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and Engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001>
- Zelenski, J. M., Murphy, S. A. y Jenkins, D. A. (2008). The happy-productive worker thesis revisited. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(4), 521–537. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9087-4>
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

# CAPÍTULO 2

## Estudio 1

Un análisis cualitativo inicial de las motivaciones, necesidades y perfiles del alumnado universitario mediante focus groups y entrevistas

<b>2.1 Marco teórico</b> .....	<b>65</b>
<b>Modelo de demandas y recursos en el ámbito académico</b> .....	65
<b>Perfiles socioacadémicos universitarios diversos</b> .....	66
<b>Los servicios de información, orientación e integración universitaria</b> .....	67
<b>El focus group</b> .....	68
<b>La entrevista cualitativa</b> .....	69
<b>Evidencias empíricas de los focus groups y las entrevistas cualitativas en el ámbito académico</b> .....	69
<b>Objetivos</b> .....	70
<b>2.2 Metodología</b> .....	<b>71</b>
<b>Muestra</b> .....	71
<b>Variables e instrumentos</b> .....	74
<b>Procedimiento</b> .....	78
<i>Procedimiento para los focus group</i> .....	78
<i>Procedimiento para las entrevistas</i> .....	78
<b>Análisis</b> .....	79
<b>2.3 Resultados</b> .....	<b>81</b>
<b>Acciones específicas de orientación y acogida académica por perfiles socioacadémicos</b> .....	87
<b>Recursos personales</b> .....	87
<b>Demandas percibidas</b> .....	90
<b>Bienestar psicológico y rendimiento académico</b> .....	92
<b>El afecto y las emociones</b> .....	93
<b>2.4 Discusión</b> .....	<b>95</b>
<b>La importancia de la motivación inicial hacia los estudios</b> .....	96
<b>Principales recursos percibidos e ideales</b> .....	96
<b>Recursos, demandas y perfiles socioacadémicos</b> .....	97
<b>Principales demandas percibidas</b> .....	99
<b>Gestión emocional</b> .....	99
<b>Conclusiones</b> .....	100
<b>Limitaciones</b> .....	101
<b>Recomendaciones futuras</b> .....	101
<b>2.5 Referencias</b> .....	<b>102</b>



## 2.1 Marco teórico

El fomento del éxito académico de los universitarios es uno de los retos actuales a los que se enfrentan las instituciones universitarias. Desde la perspectiva de la psicología positiva, o estudio científico de las virtudes y fortalezas de las personas que permiten el desarrollo personal, organizacional y/o comunitario (Adler, 2017; Seligman y Csikszentmihalyi, 2001), diversas investigaciones han tratado de analizar qué variables psicológicas se asocian al éxito y al bienestar académicos para el colectivo universitario estudiantil (p. ej., Carmona-Halty *et al.*, 2018; Salanova y Llorens, 2016; Williams *et al.*, 2018), con un perfil cada vez más diverso (Crue Universidades Españolas, 2019; Ministerio de Universidades, 2020), en paralelo a los cambios socioeconómicos de la sociedad actual.

Existen varios modelos teóricos y empíricos que han tratado de explicar la experiencia del estudiante y de integrar las variables psicológicas y socioacadémicas asociadas a su éxito y bienestar psicológico, como el modelo de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007).

### Modelo de demandas y recursos en el ámbito académico

Este modelo analiza el efecto de las características del entorno (demandas y recursos) y su interacción en la salud, originalmente, del trabajador (Bakker y Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001). Trasladado al ámbito educativo (Barr *et al.*, 2015; Hodge *et al.*, 2019, Mokgele y Rothman, 2014), el modelo destaca la necesidad de que el estudiante posea recursos suficientes para afrontar las demandas académicas y experimentar bienestar psicológico, lo que implica una perspectiva positiva centrada en fomento y desarrollo de fortalezas del individuo como vía de tal bienestar.

El modelo –también denominado posteriormente, teoría de las demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013)– establece que los recursos y las demandas percibidas por el estudiante promueven tanto unos efectos por sí mismos como dos procesos relativamente independientes (Salanova, Martínez *et al.* 2005; Schaufeli y Taris, 2014). En primer término, la literatura al respecto ha vinculado la presencia de recursos per se con una mayor experiencia de satisfacción, emociones positivas y bienestar psicológico; al contrario de lo demostrado con respecto a las demandas y estrés percibidos. En segundo lugar, la presencia crónica de demandas académicas y la ausencia de recursos suficientes para afrontarlas provocará un aumento de demandas y un agotamiento de los recursos, hecho delimitado como “proceso de deterioro de la salud”; frente a ello se encontraría el proceso motivacional, de sentido opuesto y positivo, donde la presencia de altos recursos

promoverá una espiral motivacional que se traducirá en mejores resultados académicos y de bienestar psicológico (Friedman, 2014; Mokgele y Rothman, 2014; Samela-Aro y Read, 2017). Estos procesos arrojan certezas de la interacción existente entre los recursos y las demandas del alumnado, tanto aquella en que los recursos atenúan el impacto de las demandas académicas en el estrés (Casuso, 2011; Fernández y Polo, 2011; Friedman, 2014), como aquella otra donde la existencia de demandas elevadas fomentan el papel de los recursos con respecto a la motivación, lo que transformará tales tareas en retos que promuevan, por tanto, su compromiso y rendimiento académicos (García-Ros *et al.*, 2012). El modelo evidencia también el papel significativo de las estrategias de afrontamiento del estudio o la gestión emocional, en el bienestar y rendimiento de los estudiantes (Carmona-Halty *et al.*, 2018; Arias-Gundín y Vizoso, 2018).

Específicamente, la investigación ha identificado una serie de variables personales con un papel destacado en el bienestar y éxito académico del estudiante: recursos como la motivación (Sheldon *et al.*, 2016), la percepción de autoeficacia (Salanova, Cifre *et al.*, 2005), la gestión del tiempo (Howell *et al.*, 2006; Steel y Klingsieck, 2016); y las demandas relacionadas con la gestión del estrés y la ansiedad (Barr *et al.*, 2015; García-Ros *et al.*, 2012) o la gestión emocional (Fredrickson, 2014). Y, si bien en los últimos años la investigación al respecto está experimentando un auge, todavía existen cuestiones que requieren una mayor atención y análisis, como el papel de éstas y otras variables, o las diferencias por perfiles socioacadémicos de los estudiantes (Michavila *et al.*, 2012; Ministerio de Universidades, 2020).

### Perfiles socioacadémicos universitarios diversos

De entrada, las estadísticas universitarias nacionales e internacionales sobre estudiantes (Comisión Europea, 2020; Crue Universidades Españolas, 2019; Ministerio de Universidades, 2020) identifican perfiles diferenciados por variables socioacadémicas como la modalidad de enseñanza, la edad o la rama de enseñanza de la titulación (ver Tabla 1.1, Tabla 1.2).

Una de las características que distinguen al aprendizaje a distancia es la experiencia de autonomía del estudiante, dado que la instrucción en línea hace desaparecer las restricciones de espacio, tiempo y materiales físicos, con lo que es el estudiante quien debe controlar estas variables referidas al qué, cómo y cuándo estudiar por sí mismo (García Aretio, 2014, 2017). García Aretio (2014) realizó un estudio comparativo entre dos grupos de estudiantes, el primero de los cuales cursaba estudios de grado cuya modalidad de aprendizaje era semi presencial o *blended learning*, mientras que el otro grupo, compuesto por estudiantes de postgrado, cursaba estudios totalmente

a distancia. Al compararlos encontró que los estudiantes de grado mostraban menor capacidad que los de postgrado para establecer metas, regular el ambiente y solicitar ayuda.

La edad es otra de las variables que arroja perfiles diferenciados y que varía en la ya mencionada agrupación por tipo de universidad, enseñanza presencial, de alumnado más joven, y a distancia, con un promedio de edad superior. Así, una mayor edad del alumnado se vincula con mayores fortalezas, mayor compromiso e identificación con los estudios y menor estrés y agotamiento académicos (p. ej., Arias-Gundín y Vizoso, 2018; Casuso, 2011; Chen *et al.*, 2008). Uno de esos recursos, como explican Pérez *et al.* (2018), es la autoeficacia (o confianza de una persona sobre sus capacidades para la resolución de una tarea), que con el transcurso de los años (y la propia experiencia), aumenta, con lo que el estudiante se percibirá previsiblemente más confiado de sus capacidades y movilizará más recursos para afrontar las tareas académicas.

Otra de las cuestiones en las que se encuentran diferencias por perfiles socioacadémicos se refiere al abandono estudiantil. Las estadísticas sobre abandono universitario muestran que éste se produce, especialmente, en el primer y segundo curso (Comisión Europea, 2015; Ministerio de Universidades, 2020; Simpson, 2003). Algunas de las principales causas señaladas en la investigación son una baja motivación hacia los estudios (Vizoso y Arias-Gundín, 2016), la confrontación de expectativas iniciales (Merhi, 2011), la no adaptación al entorno universitario o un bajo rendimiento académico (Cabrera *et al.*, 2006; Comisión Europea, 2015).

Por otro lado, existe una alta disparidad en la tasa de abandono de estudios de grado, de entrada, por el tipo de universidad (Tabla 1.3), significativamente menor entre estudiantes de universidades públicas presenciales frente a los de universidades no presenciales (Ministerio de Universidades, 2019). Cabe señalar, sin embargo, que los datos de abandono en universidades no presenciales en España se encuentran en consonancia con los de otras universidades europeas similares (Woodley y Simpson, 2014).

El conjunto de estas estadísticas universitarias incide en que existen factores socioacadémicos que constituyen perfiles diferenciados en los estudiantes y para los que sería clave identificar y ahondar en posibles variables personales y psicológicas asociadas, cuyo impacto en el plano académico y psicológico ha sido evidenciado (Garbanzo, 2007).

### **Los servicios de información, orientación e integración universitaria**

Cabe destacar el hecho de que las universidades disponen unidades o servicios dedicados a la información y orientación del estudiante, formado por personal administrativo y técnico, con los

que promover una acogida, acompañamiento e integración exitosos del alumnado. Los objetivos principalmente son la difusión de la oferta académica y del resto de servicios de la Universidad y el establecimiento de acciones para el apoyo al estudiante en el ámbito académico, laboral y extracadémico, en etapas preuniversitarias, universitarias y posteriores. Algunas de las acciones más frecuentemente promovidas son el desarrollo de programas de mentoría y tutorías entre iguales, el desarrollo de informes diagnósticos sobre el perfil y necesidades del estudiante o el asesoramiento académico general o la orientación laboral (Michavila *et al.*, 2012).

El conocimiento de las diferentes características y perfiles, psicológicos y socioacadémicos, de los estudiantes universitarios puede permitir a las instituciones de educación superior prestar apoyo más específico de cara a prevenir el bajo rendimiento académico, la insatisfacción estudiantil y, en última instancia, el abandono universitario.

### El focus group

El focus group (o grupo focal, en español) es una técnica cualitativa de estudio de las opiniones o actitudes de un público, generalmente compuesto por entre 6 o 12 participantes (Krueger, 1998) y de una duración en torno a 90-120 minutos, utilizada especialmente en ciencias sociales y estudios comerciales (Deliens *et al.*, 2014; Juan y Roussos, 2010) y en una fase exploratoria de una investigación que incluya, además, metodología cuantitativa (Barbour, 2013).

Es necesaria la presencia de un moderador, encargado de guiar la interacción del grupo e ir cumplimentando los pasos previstos para la investigación. Por tanto, se busca la interacción entre los participantes como método para generar información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones (Gabriel, 2001).

Esta técnica de investigación ha sido tradicionalmente entendida como un procedimiento útil para “recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una(s) discusión(es) de grupo informal(es), «enfocada» hacia un tema o una serie de temas específicos” (Wilkinson, 2004). Sin embargo, no hay una estructura unívoca de como analizar este tipo de datos cualitativos, especialmente en psicología, como señalan varios autores (Onwuegbuzie *et al.*, 2011; Wilkinson, 1999, 2004). Concretamente, Duggleby (2005) establece que los datos de focus groups pueden provenir de alguno de los siguientes tres tipos: datos individuales, datos grupales y/o datos de la interacción del grupo (también en Barbour, 2013). Cabe diferenciar el focus group de otras técnicas como la entrevista grupal o los grupos de discusión; en primer lugar, se diferencia de la entrevista grupal en que, frente a ésta, en la que se recogen opiniones individualizadas, se pretende extraer opiniones y confluencia de las mismas

derivadas del debate; por otra parte, a diferencia de los grupos de discusión, en el focus group el coordinador asume una posición más directiva y presente, con la orientación y dirección de las intervenciones de los participantes hacia el objetivo planteado (Gabriel, 2001), con un mayor enfoque en cuestiones y temáticas concretas (Gutiérrez Brito, 2008).

En este estudio, el análisis empleado tiene en cuenta datos grupales, las diferencias entre grupos y otras reflexiones individuales de relevancia.

### **La entrevista cualitativa**

La entrevista constituye también otra técnica que tiene el objetivo de obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas (Dorio, Sabariego, y Massot, 2004, en Folgueiras, 2016). Por su versatilidad, tanto en procedimientos como en contenidos y en información obtenida, la entrevista cualitativa es muy empleada en ciencias sociales (Marradi *et al.*, 2007) por varias razones, como señala Heinemann (2003): por su flexibilidad de cara a abordar los objetos de estudio o por el amplio espectro de análisis que permite (puntos de vista, opiniones, experiencia, expectativas, etc.). Una ventaja que presentan las entrevistas cualitativas individuales frente a los focus group es el nivel superior de profundización que se puede alcanzar, al centrar el análisis en una persona concreta (Gabriel, 2001).

Para el presente estudio se han empleado entrevistas cualitativas, individuales (a diferencia de los focus group) y semiestructuradas (con cierto grado de flexibilidad, tanto para la orientación de las cuestiones o formulación de otras adicionales).

### **Evidencias empíricas de los focus groups y las entrevistas cualitativas en el ámbito académico**

Se pueden encontrar estudios que emplean la técnica de focus groups en universitarios, tanto en la identificación del problema como en la propuesta de programas de intervención. Por ejemplo, Salanova *et al.* (2005) combinaron metodologías cualitativas y cuantitativas (cuestionario de autoinforme y técnicas cualitativas –brainstorming y focus groups–) para identificar los principales obstáculos y facilitadores en una muestra de universitarios españoles. Los resultados obtenidos por ambas metodologías, focus groups y cuestionarios de autoinforme, resultaron coincidentes. Otro ejemplo, centrado en los hábitos alimenticios de universitarios belgas, se encuentra en el estudio de Deliens, Clarys, De Bourdeaudhuij y Deforche (2006) en el que, no solamente se sondearon los

posibles factores participantes en esta cuestión, sino que se recopilaron recomendaciones para programas de intervención efectivas y personalizadas.

En el informe “Academic buildings and their influence on students’ wellbeing in Higher Education institutions” (Muhammad *et al.*, 2014) se empleó la técnica de focus groups con estudiantes para explorar su percepción acerca de cuestiones del desarrollo académico que influían en su bienestar. Por otro lado, en el estudio de Gray *et al.* (2017) se utilizaron focus groups y entrevistas individualizadas para medir el impacto de una intervención previa centrada, de un lado, en la terapia de aceptación y compromiso (en inglés Acceptance and Commitment Therapy) y, de otro, en la educación en el exterior; todo ello con el fin de promover el bienestar de los estudiantes universitarios, complementándose así técnicas cuantitativas con cualitativas.

## Objetivos

El presente estudio trata de identificar la incidencia de una selección de variables y elementos, psicológicos y socioacadémicos, en el marco de la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013), y estudiar la valoración que reciben por parte de una selección de estudiantes universitarios y del personal técnico de orientación, a través de dos metodologías cualitativas relacionadas y ampliamente utilizadas (Martín, 1998): los focus groups y las entrevistas cualitativas. De esta manera, el estudio constituye una primera aproximación a la identificación de los factores vinculados con el rendimiento académico y el bienestar de los universitarios, con la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013) como marco de fondo.

Con la consideración de un enfoque exploratorio confirmatorio, este estudio pretende responder a los siguientes objetivos generales:

- Trazar un análisis exploratorio inicial, cualitativo y empírico sobre los perfiles de los estudiantes universitarios en España, a través de las declaraciones de una muestra diferenciada del colectivo y complementándolas con las del personal técnico universitario de orientación al estudiante, en cuanto a la percepción de demandas académicas y gestión emocional, los recursos personales y académicos, y el impacto y relación con el rendimiento académico.
- A partir de la revisión bibliográfica previa y las contribuciones del presente estudio, orientar el diseño de los instrumentos posteriores –estudios 2 y 3– (en la línea de otros estudios como Wachterbarth, Streams y Smith, 2002, en Barbour, 2013).

Complementando los objetivos generales, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar cuáles son los principales recursos percibidos por estudiantes y los ideales por este colectivo y el personal técnico de orientación.
- Identificar cuáles son las principales demandas, académicas y extraacadémicas, percibidas por estudiantes y personal técnico de orientación.
- Identificar si existe, y en qué grado, una relación entre el rendimiento académico y el bienestar psicológico, en cuanto al nivel de impacto percibido y a posibles causas o variables intermedias, bajo la perspectiva de los universitarios y los técnicos de los servicios de orientación.
- Conocer la importancia concedida y el grado de gestión emocional de los estudiantes para su desempeño académico.
- Identificar si existen, de acuerdo con los universitarios y los técnicos participantes, patrones diferenciales y comunes entre perfiles de estudiantes (universidades presenciales frente a universidades de enseñanza a distancia, por rama de enseñanza, por curso académico), en cuanto a recursos, demandas y el bienestar psicológico de los estudiantes.

## 2.2 Metodología

### Muestra

Tras haber planteado el problema a analizar, se definió la muestra del estudio, a través de sujetos que formaran parte del colectivo o fenómeno a analizar, de un lado, y de personas con experiencia y responsabilidad en la orientación e integración académica y extraacadémicas. En nuestro caso, la población de estudio son los estudiantes universitarios en España y el personal técnico perteneciente a los servicios de información y orientación universitaria, como dos fuentes diferentes para evaluar un mismo fenómeno.

Específicamente, la literatura relacionada con nuestro objetivo constata la diferencia de perfiles entre estudiantes, por ejemplo, por modalidad de enseñanza, rama de enseñanza, o edad, como se ha comentado previamente. Por tanto, los segmentos de interés seleccionados son: estudiantes de universidades presenciales, estudiantes de universidades de enseñanza a distancia y estudiantes de universidades politécnicas.

La selección de tres segmentos viene justificada también por los desarrollos teóricos del focus group (Krueger y Casey, 2000) que afirman que la mayoría de los estudios o proyectos

necesitan entre tres y cinco grupos focales, asumiendo que los participantes son medianamente diversos en sus opiniones y que el tema abordado no es demasiado complejo.

De acuerdo con la literatura sobre los grupos focales, son necesarios criterios de exclusión e inclusión para cada segmento, de tal forma que éstos sean homogéneos intragrupo (en este caso, de la misma universidad) y heterogéneos intergrupos (Gabriel, 2001) –presencial o a distancia, generalista o politécnico–. En nuestro caso, tales criterios son:

- Estudiantes de grado con al menos 35 ECTS matriculados (con lo que presentaran un mínimo de carga académica).
- Entre 18 y 35 años (rango más frecuente en el sistema universitario español).
- De varias ramas científicas (criterio empleado, además, para la segmentación de grupos).

Como se aprecia en Tabla 2.1, los grupos de análisis (tanto para focus groups como entrevistas) se constituyeron en torno a la oferta de titulaciones, generalista o politécnica, y a la modalidad de estudios, presencial o a distancia.

**Tabla 2.1** *Distribución de los grupos de análisis.*

Perfil		Modalidad de enseñanza	
		<i>Presencial</i>	<i>Distancia</i>
Oferta académica	<i>Generalista</i>	Universitat Jaume I (UJI)	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
	<i>Politécnica</i>	Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	

El resumen de los participantes en los focus groups se encuentra en la Tabla 2.2.



**Tabla 2.2** Descripción de la muestra de los focus groups con estudiantes.

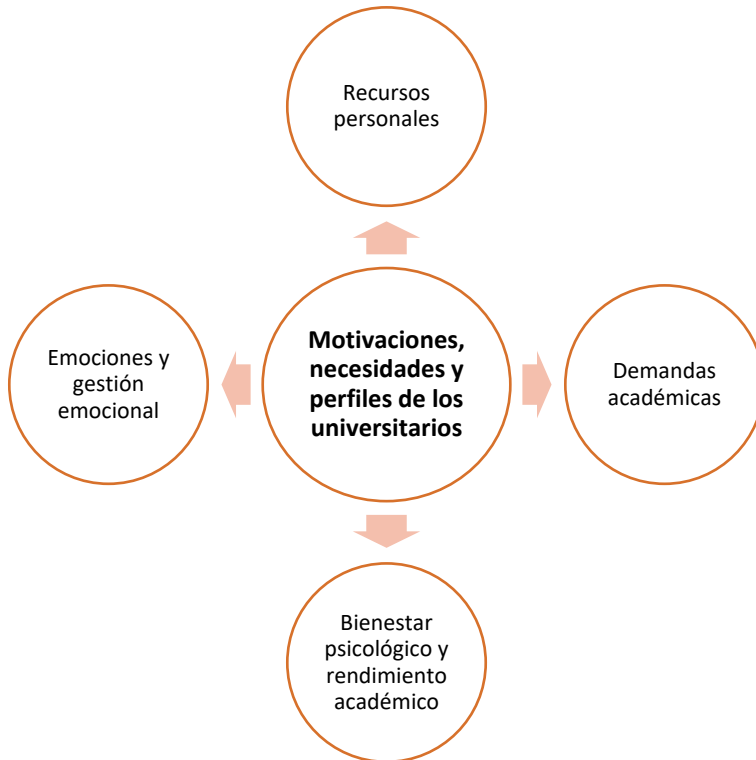
Variable	Grupos de análisis			TOTAL
	UNED	UJI	UPM	
Número de participantes	5	6	5	16
Hombre	60%	67%	40%	56.3%
Mujer	40%	33%	60%	43.7%
CC. de la Salud <sup>(a)</sup>	0%	17%	0%	6.3%
Ingeniería y Arquitectura	0%	17%	80 %	37.5%
CC. Sociales y Jurídicas	80%	67%	0 %	43.8%
Artes y Humanidades	20%	0%	0 %	6.3%
Ciencias	0%	0%	20%	6.3%
Trabajo tiempo completo	0%	0%	0 %	0%
Trabajo tiempo parcial	40%	50%	0 %	31.3%
Trabajo esporádico	40%	17%	40 %	31.3%
No trabaja	20%	33%	60%	37.5%
Otras dedicaciones personales (familiares, representación estudiantil, etc.)	0%	85%	80%	56.3%
1er curso	0%	16.7%	40%	18.8%
2º curso	40%	16.7%	20%	25%
3º curso	60%	33.3%	40%	43.8%
4º curso o superior	0%	33.3%	0%	12.4%
Edad media (rango edades)	28.4 (21-35)	22.1 (18-25)	19.2 (18-20)	23.3 (18-35)
ECTS matriculados (rango)	52.8 (42-60)	57.4 (48-60)	60 (60)	57 (42-60)

<sup>(a)</sup> Aunque psicología está incluida oficialmente en Ciencias de la Salud, hemos considerado seguir incluyéndola en Ciencias Sociales y Jurídicas por la semejanza intragrupo (el perfil es más semejante con el resto de titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas).

## Variables e instrumentos

De acuerdo con los objetivos descritos, la relación de variables se desarrolló en torno a cuatro ejes: los recursos de que disponen, las demandas que afrontan, las emociones y su gestión, y el impacto de lo anterior en el rendimiento y el bienestar psicológico.

**Figura 2.1** Ámbitos analizados en los focus group y las entrevistas cualitativas.



### *Focus groups con estudiantes*

**Tabla 2.3** Relación de variables socioacadémicas recogidas en los cuestionarios iniciales administrados en los focus groups.

Escala	Escala de respuesta
Edad	17-35 años
Sexo	Mujer, Hombre
Rama de enseñanza de sus estudios de grado	Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias
Curso académico en el que se encuentran (según la proporción de asignaturas matriculadas)	Primer curso - Cuarto curso o superior

**Tabla 2.4** Relación de cuestiones (iniciales) planteadas en los focus group, por objetivos específicos.

Objetivo específico	Cuestiones planteadas
Identificar cuáles son los principales recursos propios e ideales percibidos	<p>¿Qué es lo que os ha motivado para elegir estudiar esta carrera y en esta universidad?</p> <p>¿Qué os ayuda a mantener la motivación para el estudio y qué os la amenaza?</p> <p>En términos de características personales, ¿cuáles serían vuestros principales recursos personales para afrontar las actividades académicas? ¿qué estrategias habéis utilizado para acometer dichas actividades?</p> <p>Respecto a vuestro primer año de universidad diríais que vuestros recursos para afrontar las demandas académicas ¿se mantienen igual?, ¿han mejorado? ¿han empeorado? En caso de cambio, ¿por qué creéis que sucede?</p> <p>¿Qué aspectos creéis que diferencian a los estudiantes que gestionan bien las demandas y el estrés académico frente a los que no? ¿Cuáles serían bajo vuestro punto de vista, las fortalezas más adecuadas para afrontar las tareas académicas?</p>
Identificar cuáles son sus principales demandas, académicas y extraacadémicas, percibidas	<p>A la hora de poneros con las actividades académicas, ¿cuáles son las dificultades que tenéis que afrontar? ¿Qué entorpece o interfiere en la realización de éstas?</p> <p>En cuanto a vuestras responsabilidades familiares, laborales, sociales y de representación estudiantil, ¿las tenéis? Si es así, ¿en qué modo interfieren o favorecen vuestras actividades académicas?</p>
Identificar si existe una relación entre el rendimiento académico y el bienestar psicológico, en cuanto al grado de impacto percibido y a posibles causas o variables intermedias	<p>En cuanto al bienestar personal, ¿creéis que se relaciona de algún modo con el rendimiento académico?</p> <p>¿En qué casos os afecta más o menos suspender un examen?</p>
Conocer la importancia concedida y el grado de gestión emocional de los estudiantes	<p>¿Qué opináis de la relación entre las emociones, el bienestar y el rendimiento académico?</p>
Identificar si existen patrones diferenciales y comunes entre perfiles de estudiantes (universidades presenciales frente a universidades a distancia, rama de enseñanza, curso académico) en cuanto a recursos, demandas y el bienestar psicológico de los estudiantes.	<p>Respecto a vuestro primer año de universidad diríais que vuestros recursos para afrontar las demandas académicas ¿se mantienen igual?, ¿han mejorado?, ¿han empeorado? En caso de cambio, ¿por qué creéis que sucede?</p>

Las sesiones de los focus groups con estudiantes, de una duración entre 90 y 120 minutos, comenzaron con preguntas de apertura, orientadas a que los participantes se identificaran y se sintieran cómodos: nombre, titulación, otras dedicaciones, etc.

Para conocer los recursos de que disponen los estudiantes se preguntó, como cuestión de introducción, por los motivos para elegir la titulación y la universidad actual; a continuación, se pidió que reflexionaran sobre qué recursos les ayudaban a mantener la motivación, cuáles eran sus principales fortalezas y estrategias de afrontamiento del estudio para afrontar las demandas y, adicionalmente, cuáles serían los recursos ideales. También, como una forma de abordar las posibles diferencias socioacadémicas por curso académico, se preguntó sobre su adquisición de mayores recursos en el transcurso de su etapa universitaria.

En lo referido a las demandas académicas, los participantes debatieron sobre qué aspectos amenazan su motivación para el estudio, a qué dificultades se enfrentan mayoritariamente en su vida académica y sobre si tienen otras responsabilidades extraacadémicas (laborales, familiares, de asociacionismo, etc.) y su posible impacto. La relación entre el bienestar y el rendimiento académico fue analizada con dos cuestiones clave: en primer lugar, si consideraban que el bienestar psicológico académico se relacionaba y de qué manera con el rendimiento académico y, adicionalmente si existían factores mediadores. El papel de las emociones en su bienestar y rendimiento, así como sus principales estrategias de manejo emocional fueron otras de los interrogantes planteados. Estas cuestiones generales fueron acompañadas, en varios casos, de preguntas adicionales con el fin de ahondar en sus reflexiones y de dar respuesta a los objetivos del Estudio.

#### *Entrevistas a técnicos de orientación*

Las entrevistas realizadas fueron individuales, con un formato de respuesta semiestructurada y con una duración alrededor de 50 minutos. En una línea similar a los objetivos planteados para los focus groups de estudiantes, se preguntó sobre posibles diferencias, por perfiles socioacadémicos, en las necesidades de los estudiantes, sus demandas, estrategias de afrontamiento de los estudios y recursos, y las relaciones entre el bienestar psicológico, las emociones y el rendimiento académico.

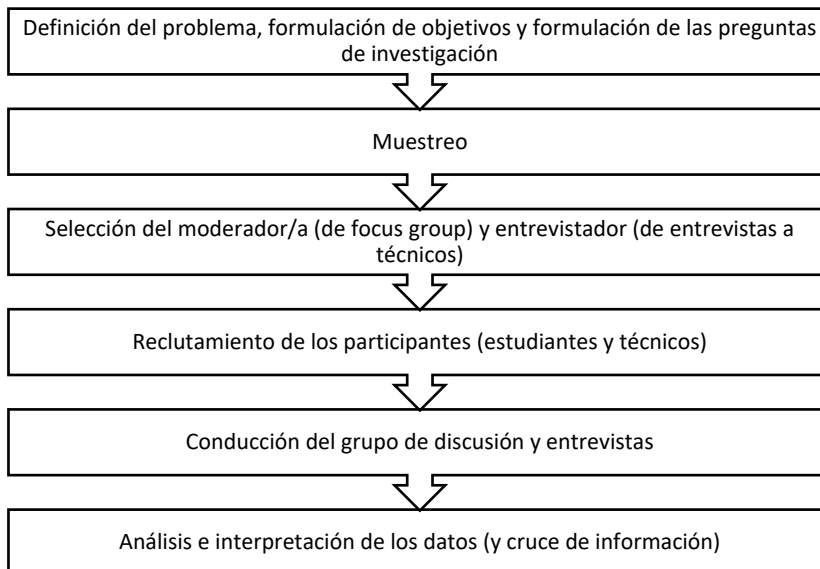
**Tabla 2.5** *Relación de cuestiones (iniciales) planteadas en las entrevistas, por objetivos específicos.*

<b>Objetivo específico</b>	<b>Cuestiones planteadas</b>
Identificar si perciben diferencias socioacadémicas del estudiantado, tanto en la realización de acciones específicas para tales perfiles, por los recursos presentados, las demandas afrontadas y el bienestar psicológico	<p>¿Realizan desde la unidad o servicio acciones específicas de orientación por perfiles del estudiante de grado o tienen en cuenta diversos perfiles a la hora de establecer acciones específicas de orientación? ¿En base a qué variables? ¿qué perfiles han delimitado?</p> <p>¿Cree que hay diferencias significativas entre los estudiantes de diferentes ramas a la hora de gestionar sus emociones (p. ej. titulaciones de ciencias frente a titulaciones de humanidades)?</p>
Identificar las principales demandas percibidas por los técnicos y si posibles diferencias por perfiles	<p>¿Cuáles considera que son los principales estresores, demandas u obstáculos de los estudiantes universitarios de grado? Por ámbitos, por perfiles del estudiante</p> <p>En base a todo lo comentado previamente, ¿qué hace que un estudiante tenga un bajo bienestar o abandone los estudios?</p>
Identificar los principales recursos ideales percibidos por los técnicos y posibles diferencias por perfiles	¿Qué aspectos cree que diferencian a los estudiantes que gestionan bien las demandas y el estrés académico frente a los que no?
Conocer si consideran los técnicos que existe relación entre rendimiento académico y bienestar psicológico, en términos del grado de impacto, de las causas o la existencia de factores mediadores y de si se relaciona con el abandono estudiantil	¿Considera que el éxito académico se corresponde directamente con el bienestar psicológico en el ámbito académico? ¿De qué manera cree que se influyen?
Conocer la importancia concedida y el grado de gestión emocional de los estudiantes y si existen acciones institucionales en su universidad	<p>¿Cree que la gestión de las emociones puede servir para afrontar esos estresores y, por tanto, reducir el malestar derivado? ¿De qué manera? p. ej. gestionar bien la presión y el fracaso ¿Lo considera importante? ¿Por qué?</p> <p>¿Cree que aprenden a gestionar mejor las emociones a lo largo de los años? ¿Por qué?</p> <p>¿Cree que existe una formación suficiente en gestión emocional de los universitarios españoles?</p>

## Procedimiento

Para el desarrollo del estudio, se siguieron las siguientes fases (basado en Stewart y Shamdasani, 2007):

**Figura 2.2** Fases en el diseño y aplicación del focus group.



Fuente: elaboración propia, a partir de Stewart y Shamdasani (2007).

### *Procedimiento para los focus group*

Se preparó el material de reclutamiento, con una selección de posibles participantes o, en su defecto, de informantes clave (personal con acceso a posibles estudiantes, como intermedios). En nuestro caso se recurrió a profesores (del Aula de Móstoles perteneciente al centro asociado de Madrid Sur de la UNED y de la Universitat Jaume I) y a los consejos de estudiantes (Delegación de Estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid y Consejo de Estudiantes de la Universitat Jaume I).

Al personal intermediario se le facilitaron los documentos informativos del focus group. Una vez registrados los participantes, fueron convocados presencialmente de acuerdo con su disponibilidad. A continuación, se les administró un cuestionario inicial y anónimo con el que conocer el perfil socioacadémico (Tabla 2.2 y Figura A.6), y el formulario de consentimiento informado de grabación (Figura A.5).

### *Procedimiento para las entrevistas*

Tras la definición de criterios, se contactó con los servicios correspondientes de orientación de las universidades seleccionadas y se acordó una cita telefónica con la persona responsable de cada servicio. Su visión como personal con experiencia en la realización de acciones de orientación,

acogida e integración del alumnado, permitía complementar y comparar las contribuciones realizadas por los universitarios. Los participantes mostraron su conformidad con la grabación de la entrevista.

## Análisis

El modelo de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007) y la investigación previa relacionada, han guiado tanto los objetivos propuestos como el diseño de los focus groups y las entrevistas y, posteriormente, el análisis de la información recogida.

La recogida de información de una muestra de los colectivos implicados, tanto en los focus group con estudiantes como en las entrevistas al personal técnico de orientación, se realizó mediante grabación sonora para, posteriormente, proceder a su transcripción y volcado de datos en un documento Excel (Gabriel, 2001). El establecimiento previo de las categorías viene avalado por la investigación hasta la fecha, tanto del presente equipo investigador como de la literatura general (p. ej., Bakker y Demerouti, 2013; Salanova *et al.*, 2005). Por otro lado, autores como Wilkinson (2004) señalan que no existe ciertamente una forma única o preferida para el análisis de los datos de técnicas como los grupos focales. Ello, unido al carácter de exploración y orientación inicial del estudio ha determinado optar por un método deductivo, de análisis de frecuencias en el caso del alumnado y de ocurrencia en el caso del personal técnico de orientación.

Este estudio se basó el método de comparación constante de Glaser y Strauss (Strauss, 1987) para el análisis de las transcripciones, focalizado en frases. Esta técnica, que ha demostrado su conveniencia para el análisis de datos como los de los grupos focales (Leech y Onwuegbuzie 2008), consta de tres etapas (Strauss y Corbin, 1998), la primera de las cuales, la codificación abierta, consiste en la agrupación de los datos en unidades menores a las que el investigador le asigna un descriptor o código. En la segunda etapa, de codificación axial, estos descriptores son asignados a categorías (en nuestro caso, a la propuesta inicial de las categorías de segundo nivel) para, finalmente, en la codificación selectiva, desarrollar una o más temáticas que las agrupen (como podrían ser las categorías de primer nivel planteadas).

**Tabla 2.6** Ejemplo esquematizado del análisis de datos de los focus group (basado en Glaser y Strauss –Strauss, 1987–).

Pregunta	(Identificador grupo, individuo) Transcripción	Descriptor	Categoría segundo nivel	Categoría primer nivel
¿Qué os ha motivado a elegir esta titulación y en esta universidad?	(UJ13) “Yo no quiero hacer esta carrera. Quería hacer medicina. Tuve mala selectividad y ahora estoy en trámites para hacer medicina.”	(no haber podido optar a su titulación)	(Motivación inicial)	(Recursos)
	(UJ11) “Siempre he querido hacer periodismo deportivo, pero por la selectividad que no me salió como quería, me decanté por derecho, que era mi segunda alternativa, por tener más salidas laborales”	(no haber podido optar a su titulación)  (Motivación extrínseca)	(Motivación inicial)	(Recursos)

Con este planteamiento, y mediante dos investigadores independientes —con el fin de garantizar la fiabilidad de la información, interjueces (Valles, 1997) —, se procedió a localizar descriptores posibles en cada respuesta de los estudiantes, otorgando además un identificador único a cada participante (p. ej., UNED2; UJ15). Tras el primer análisis, cada investigador depuró aquellos descriptores que podían solaparse y se pusieron en común, con el fin de consensuarlas y refinarlas, para posteriormente adscribirlas a las categorías de primer y segundo nivel planteadas (p. ej. demandas, académicas). Tras la depuración y definición de categorías y descriptores, el análisis finalizó con una interpretación de los resultados, vinculada con el marco teórico y los objetivos específicos del Estudio (Chau y Van den Brouke, 2005). El análisis de los focus group ha tenido en cuenta tanto las consideraciones generales de los participantes, como posiciones particulares destacadas, o las posibles diferencias intergrupos o socioacadémicas. Por último, dado que se plantearon cuestiones generales similares en los focus groups y las entrevistas, se cruzaron las respuestas por categorías y subcategorías de ambos con el fin de identificar posibles paralelismos de las contribuciones y reflexiones.

Se trató de que las categorías y sus descriptores fueran exhaustivos intragrupo y lo más excluyentes intergrupo (siguiendo los procedimientos señalados por autores como Gillham, 2000). Para los datos del focus group, se hallaron sus frecuencias y para la información de las entrevistas, su ocurrencia.



## 2.3 Resultados

A continuación, se detalla la información recogida, categorizada y detallada, tanto por los focus groups como por las entrevistas a técnicos de orientación (Tablas 2.7 y 2.8).

**Tabla 2.7** Relación de frecuencias, por descriptores y categorías de las respuestas recogidas en los focus groups de estudiantes.

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descriptores	Grupo UNED (n=5)	Grupo UJI (n=6)	Grupo UPM (n=5)	Transcripciones destacadas
Recursos	Motivación inicial de elección de titulación	Intrínseca (vocacional)	4	4	3	“Yo ingeniería industrial lo tenía claro desde siempre, siempre ha sido mi vocación y mi pasión.” (UPM5)
		Extrínseca (salidas profesionales)	1	3	3	“Yo elegí esta carrera por las salidas laborales.” (UPM4)
		No haber podido optar a su titulación	1	1	0	“Yo no quiero hacer esta carrera. Quería hacer medicina. Tuve mala selectividad y ahora estoy en trámites para hacer medicina.” (UJI3)
Percibidos y empleados durante su carrera	Motivación hacia la titulación (intrínseca)		4	4	3	“Para mí la motivación de estudiar es precisamente lo que estoy estudiando; me encanta, estudio y disfruto con cada cosa que veo en clase. Si hay alguna asignatura que no me gusta, se compensa con otras nueve que sí, pienso «no pasa nada, no me tiene que gustar todo», no me desmotiva que pase eso.” (UPM5)
		Motivación hacia la titulación (extrínseca)	1	3	3	“La forma de afrontarlo es pensar «piensa en lo que puedes convertirte el día de mañana; es el precio que hay que pagar y esta asignatura dura solamente un semestre, hasta que la superes».” (UJI1)
		Gestión del tiempo y planificación	4	5	5	“Para mí es clave priorizar y ordenar tareas a hacer. A veces tienes en el mismo día que hacer muchas cosas a las que sabes que no vas a poder cumplir en su totalidad. Así que seleccionas cuáles son tus prioridades.” (UPM1)
	Apoyo social entre compañeros		3	4	3	

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descriptor	Grupo UNED (n=5)	Grupo UJI (n=6)	Grupo UPM (n=5)	Transcripciones destacadas
		Persistencia	4	2	3	“Creo que mi principal característica y de la UNED es ser muy perseverantes, porque si no, no eres capaz de aguantar, y más cuando tienes mayor edad.” (UNED5)
		Gestión y control emocional	4	3	3	“Yo que he trabajado varios años en empleos con mucha presión, considero que tengo capacidad de no ponerme nervioso, de que las tareas académicas no me afecten tanto.” (UNED1)
Ideales		Optimismo	4	4	5	
		Gestión del tiempo y planificación	4	2	3	“En la UNED, con tanto temario, es imprescindible la planificación del estudio.” (UNED2)
		Motivación intrínseca	4	6	5	“Para mí algo clave es que esa persona, en el momento en que decidió estudiar algo, que lo hiciera a sabiendas de que eso era realmente lo que quería hacer. Que desde el principio estuviera motivado, porque tiene claro que es eso lo que le gusta y lo que quiere hacer.” (UJI2)
		Apoyo social	5	4	3	“Sería clave tener buena relación en clase y tener confianza con sus amigos. Te pueden ayudar a enterarte de cosas, orientaros, compartir dudas, gente con la que hablar del día a día de clase.” (UJI3).
		Tolerancia al estrés y gestión emocional	4	4	3	“En universidades como la UNED, tener tolerancia a la frustración.” (UNED4)
Evolución	Sí		4	6	5	“Yo creo que la experiencia es un grado porque todo el desconocimiento al inicio de la vida universitaria, en que no controlas los recursos ni cómo moverte, se va suavizando. Eso te permite que seas más eficiente luego porque ya sabes cómo hacerlo.” (UNED2).

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descriptor	Grupo UNED (n=5)	Grupo UJI (n=6)	Grupo UPM (n=5)	Transcripciones destacadas
						“En mi caso han cambiado a mejor. En primero entré, me topé con mi carrera y lo afronté lo mejor que pude pero suspendí la mitad de las asignaturas (ing. Industrial) Ahí pensé "a ver, qué ha pasado y por qué"; analicé lo que había hecho y pensé en qué causas eran y cómo solucionarlo. Y en segundo aprobé todas.” (UPM4)
		No	1	0	0	“Yo sigo empleando las mismas estrategias, dedicando las mismas horas, quizá estancada; (...) con mi edad creo que debería estar en la universidad presencial.” (UNED3)
Demandas	Académicas	Sobrecarga académica	4	5	5	
		Pruebas de evaluación y expediente académico	4	4	5	
		Ambiente negativo y competitivo del aula	1	2	2	“A mí una cosa que me desmotiva fácil e inmediatamente es compararse con otros compañeros. (...) Y te desmotiva ver que vas más retrasado que el resto. Hay mucho ánimo de competición, de posicionarse mejor que el resto.” (UPM5)
		Metodologías docentes y utilidad de asignaturas	3	3	2	“(…) es la forma con la que a veces algunos profesores imparten sus clases. Al ser Derecho una titulación tan teórica, los profesores no lo hacen ameno ni facilitan en su comprensión ni implican a sus alumnos.” (UJI1)  “Yo escogí la titulación (Ingeniería en Energía) porque pensaba que iba a ir más orientado hacia las energías renovables, y me metí precisamente por eso. Pero también ha sido un chasco porque he visto que no es así”. (UPM3)

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descriptor	Grupo UNED (n=5)	Grupo UJI (n=6)	Grupo UPM (n=5)	Transcripciones destacadas
	Extraacadémicas	Carga de trabajo	0	4	3	
		Falta de reconocimiento	0	3	2	
Relación entre rendimiento académico y bienestar psicológico	Grado de impacto del rendimiento académico en su bienestar psicológico	Intensidad muy alta	3	4	3	“Si es una asignatura que pensabas que era muy difícil o que la ha suspendido la mayoría de compañeros, el hecho de aprobarla, aunque sea con un 5, te sientes orgulloso de ti mucho.” (UNED2)
		Intensidad media-baja	2	2	2	“A mí no me influye. Yo si suspendo uno, en el caso de suspender el segundo también, pues al final te planteas qué está pasando e intentas sacar la motivación de donde puedas y te repites «has de aprobar tercero sí o sí». Pero de alguna manera el enfado que te puede provocar suspender esas dos asignaturas te puede ayudar a activarte y a aprobar el tercer examen.” (UJI2)  “En mi caso no tanto porque yo tengo una percepción de "sí estoy aquí para estudiar y tengo que sacarme la carrera, pero no me parece que sea la única cosa ni que tenga que afectarte tanto a tu estado de ánimo" (UPM2)
Causas		Por la aficción a su capacidad y percepción como estudiante	3	4	4	Cuando sabes que has aprobado casi todas las demás o todas y suspendes una. Piensas «bueno, solo tengo que recuperar una.» (UJI6)
		Por expediente y perspectivas futuras: cambio de carrera o mejor trayectoria profesional	1	2	2	“A mí sí me influye. Para poder cambiarme de carrera el próximo año, lo que me exige un alto expediente. No me planteo sacar un cinco en nada.” (UJI3)
Posibles factores mediadores		Comparación con compañeros	4	5	5	“Yo en una asignatura saqué un 4, pero estaba muy contenta porque el ver que el 80% siempre suspenda la asignatura y tuvieran entre un cero y un dos, me hacía sentirme más valorada.” (UNED4).

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descriptor	Grupo UNED (n=5)	Grupo UJI (n=6)	Grupo UPM (n=5)	Transcripciones destacadas
		Comparación con la propia trayectoria	3	3	2	“No creo que si suspendo un examen tenga que desmotivarme y pensar «esta asignatura no la voy a sacar; no valgo para esto; voy a tener que cambiarme de carrera» sino que pienso «bueno, tampoco me esforcé tanto como hubiera podido; el siguiente lo sacaré mejor».” (UPM2).
		Evaluación del ajuste de esfuerzo	3	5	3	“Pero luego puede pasar lo contrario, puedes tener en tres días dos exámenes y tener que estudiarlos rápido y mal, y sacas un cinco y te das por satisfecho.” (UJI4)
		Calidad de los materiales de estudio y capacidad de metodológica de los docentes	3	3	4	
Emociones y gestión emocional	Percepción de capacidad en gestión emocional	Altas capacidades de gestión emocional	4	4	4	
	Percepción de impacto de las emociones en su rendimiento académico	Alto impacto emocional	4	3	5	“Si suspendo una asignatura me siento mal conmigo mismo y me afecta a mis relaciones sociales con amigos temporalmente.” (UNED3)
	Mecanismos de gestión emocional empleados	Autoafirmaciones positivas	2	4	3	“Yo proyecto con automensajes positivos como «me va a salir bien, va a ir todo bien...»; es una forma de autocomprometerme y de visualizar.” (UNED1)
		Naturalizar las emociones negativas	2	3	3	“Lo pongo en perspectiva y le doy el peso justo, además enfocando en aspectos positivos de tu vida, como “tengo una casa, una familia y gente que se interesa por mí...” (UPM5)
		Ocio y deporte	2	2	2	“Yo, cuando estoy agobiado, voy al gimnasio.” (UJI5)

<b>Categoría de primer nivel</b>	<b>Categoría de segundo nivel</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Grupo UNED</b> (n=5)	<b>Grupo UJI</b> (n=6)	<b>Grupo UPM</b> (n=5)	<b>Transcripciones destacadas</b>
	Evolución	Mejora de las capacidades en gestión emocional	4	6	5	“Yo sigo experimentando las mismas emociones pero las gestiono de otra manera, tratando de descargarlas con el deporte, por ejemplo.” (UNED1)

**Tabla 2.8** *Relación de contribuciones, por descriptor, de las respuestas recogidas en las entrevistas al personal técnico de orientación universitaria.*

<b>Categoría de primer nivel</b>	<b>Categoría de segundo nivel</b>	<b>Descriptor</b>	
Perfiles diferenciados generales	Acciones específicas	Estudiantes de nuevo ingreso	
		Estudiantes de últimos cursos	
		Estudiantes con necesidades educativas especiales	
Recursos	Ideales	Motivaciones intrínsecas y extrínsecas	
		Capacidad de gestión del tiempo	
		Adecuada planificación de matrícula (UNED)	
		Red de apoyo social (académica y extracadémica)	
		Tolerancia a la frustración y gestión emocional	
	Persistencia		
	Diferencias por perfiles		Estudiantes de cursos superiores
			Estudiantes de mayor edad
			Rama de enseñanzas técnicas
Demandas	Principales	(Alta) carga académica	
		Adaptación a las metodologías y al nivel exigido (UNED) Mala planificación de matrícula	
		Dificultades de adaptación al sistema de aprendizaje de la UNED (UNED)	
		Conciliación con otras esferas (UNED)	
		Insuficiente red social académica de apoyo	
	Diferencias por perfiles		Estudiantes de nuevo ingreso
			Estudiantes de cursos superiores
			Por modalidad de enseñanza

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descriptorios
Relación entre rendimiento académico y bienestar psicológico	Grado de impacto	Significativo
	Posibles factores mediadores	Comparación social (desempeño de compañeros; al suspender, pero también al aprobar) Ajuste esfuerzo invertido/ resultados obtenidos Dificultad de la asignatura
	Principales causas del abandono	Mala planificación de la matrícula y del estudio Falta de tiempo disponible Percepción de demandas demasiado elevadas con respecto a sus capacidades percibidas Falta de apoyo social y orientación académica Circunstancias personales excepcionales
Emociones y gestiones emocionales	Importancia gestión emocional	Sí
	Existencia de acciones institucionales	No

### Acciones específicas de orientación y acogida académica por perfiles socioacadémicos

Concretamente, entrevistado el personal técnico por si realizaban acciones específicas de orientación a ciertos perfiles estudiantiles de grado, señalaron: a los estudiantes de nuevo ingreso, a aquellos de últimos cursos (especialmente en términos de orientación laboral) y a aquellos con necesidades educativas especiales.

### Recursos personales

#### *Motivaciones iniciales, de elección de la titulación*

De acuerdo con los análisis, una amplia mayoría de los estudiantes participantes (cerca de un 75%) afirmó que escogieron la carrera por motivos principalmente vocacionales, si bien, cabe destacar que en dos sujetos las expectativas que poseían de la carrera no se cumplieron, tras el primer y segundo año, respectivamente.

*Dado que lo que yo esperaba dar, energías renovables, no parece que lo vaya a dar; voy a esperar a tercer curso y si no se cumplen mis expectativas, buscaré otra cosa, me podría cambiar. Realmente si estoy estudiando algo que no me motiva, no voy a ser una buena profesional (estudiante de la UPM).*

Otro 12.5% sin embargo, señaló que la titulación elegida lo fue por no haber podido optar a su opción preferida: por un lado, una estudiante de la Universitat Jaume I, cuya nota no le alcanzaba y se encontraba cursando estudios de la misma rama, pero con el deseo de obtener un expediente académico elevado para intentar realizar el cambio el curso siguiente.

*Yo no quiero hacer esta carrera. Quería hacer medicina. Tuve mala selectividad y ahora estoy en trámites para hacer medicina (estudiante de la UJI).*

Por otro, y en unas circunstancias similares, se encontraba una alumna de la UNED que no pudo optar a una plaza en la universidad presencial, se encontró con una metodología y ritmo de estudio diferente al esperado y a los que afirmó no adaptarse adecuadamente.

Precisamente, los participantes de la UNED, que recordemos que se requería una matrícula igual o superior a 35 ETCS (promedio de 52.8 ECTS), presentaban unas motivaciones iniciales proporcionalmente más vocacionales; por ejemplo, entre quienes se encontraban en situación de empleo (a tiempo parcial), que decidieron compaginarlo con sus estudios por una motivación vocacional, y no tanto de inserción profesional.

#### *Motivación durante la carrera*

El 81% de los estudiantes tenían presente en su día a día las motivaciones hacia la carrera para afrontar las tareas derivadas, manejar el estrés de sus demandas académicas y persistir. De ellos, los y las estudiantes señalaron dos tipos de motivaciones:

- Motivaciones intrínsecas (69%): la vocación hacia la carrera en sí y por aprender sus contenidos, asumiendo las tareas incluso como reto personal y de superación.
- Motivaciones extrínsecas (44%): principalmente, las salidas laborales a que conduciría la titulación y, para dos de los participantes (12.5%), tratar de obtener plaza en otra titulación a la que no pudieron acceder inicialmente.

*La forma de afrontarlo es pensar «piensa en lo que puedes convertirte el día de mañana; es el precio que hay que pagar y esta asignatura dura solamente un semestre, hasta que la superes» (estudiante de la UJI).*

#### *Principales recursos personales y estrategias de afrontamiento del estudio percibidos*

En general, los estudiantes informan similarmente de otras fortalezas personales. Así, los tres grupos evidenciaron esencialmente recursos relacionados con la tarea, como la planificación del tiempo (88%) o la persistencia y constancia (56%). Además, se mencionaron recursos relacionados



con la gestión de las emociones y el estrés (63%) y, finalmente, con el apoyo social entre compañeros (63%).

*Para mí es clave priorizar y ordenar las tareas a hacer. A veces tienes en el mismo día que hacer muchas cosas a las que sabes que no vas a poder cumplir en su totalidad. Así que seleccionas cuáles son tus prioridades (estudiante de la UPM).*

Salvo un caso, los participantes consideran que han desarrollado, con el tiempo, mayores y mejores recursos para afrontar las demandas, incluyendo una mayor y mejor planificación del tiempo, una mejor gestión del estrés y, finalmente, un aumento de su autopercepción en cuanto a los recursos de que disponen.

*Yo creo que la experiencia es un grado porque todo el desconocimiento al inicio de la vida universitaria, en que no controlas los recursos ni cómo moverte, se va suavizando. Eso te permite que seas más eficiente luego porque ya sabes cómo hacerlo (estudiante de la UNED).*

#### *Recursos personales y estrategias de estudio ideales*

Verdaderamente, existe una alta coincidencia entre los estudiantes, sobre cuáles son los recursos considerados como clave o ideales para afrontar sus tareas académicas y los que presentaban, en conjunto, los participantes. Los participantes señalaron en mayor medida como ideales recursos como disponer de una alta motivación intrínseca (94%), optimismo (81%), o una adecuada gestión del estrés (69%) –la tolerancia al estrés y la frustración—. También destacaron las contribuciones referidas al apoyo social (75%) –disponer de una red sana de relaciones— y de planificarse adecuadamente el tiempo (56%).

*Tener buena relación en clase y tener confianza con sus amigos. Te pueden ayudar a enterarte de cosas, orientaros, compartir dudas, gente con la que hablar del día a día de clase (estudiante de la UJI).*

Del mismo modo, se observa un consenso entre las técnicas de orientación a la hora de definir a los estudiantes que afrontan adecuadamente las demandas y el estrés académico (frente a quienes no):

- Poseen una motivación inicial clara, tanto intrínseca (vocacional) como extrínseca (por ejemplo, una adecuada orientación profesional).

- Mantienen una planificación del tiempo (realista) y una buena capacidad de gestión del aprendizaje.
- Persisten más ante las tareas académicas.
- Son más tolerantes a la frustración y gestionan mejor sus emociones.
- Buscan el apoyo entre iguales (con especial esfuerzo en la UNED, a través de las comunidades de acogida).
- Mantienen un equilibrio con otras esferas de su vida (familiar, personal, amistades).

*En nuestra universidad es muy importante el acompañamiento, el generar una comunidad real de aprendizaje, a través de todos los recursos. Es un tema en el que la UNED está evolucionando y haciendo muchas cosas (técnico de la UNED).*

Por otra parte, también en la línea de las aportaciones de los estudiantes, hay una concordancia en que estudiantes de cursos superiores afrontan, por lo general, las demandas con mayores o mejores recursos dado que están más familiarizados con las metodologías y presentan mayor experiencia académica y madurez. Aunque también destacan diferencias en el alumnado de edades superiores, por poseer generalmente tanto una mayor madurez general como una mayor motivación intrínseca hacia los estudios. Finalmente, en relación con las motivaciones, extrínsecas en este caso, el personal técnico consultado apunta a una orientación profesional más clara en estudiantes de titulaciones de las ramas de Ingeniería y Ciencias.

*El estudiante de nuevo ingreso y joven viene de un sistema educativo muy protegido y arropado por el profesorado. Y en fases más avanzadas, como la universitaria hay una libertad que deben aprender a manejar (técnico de la UJI).*

## **Demandas percibidas**

### *Demandas académicas*

Como sucede con los recursos, hay un alto consenso entre las principales demandas académicas percibidas entre los estudiantes. Las demandas más frecuentemente expresadas son la presión por carga académica (88%), las pruebas de evaluación en sí y disponer de un buen expediente (81%), la percepción de baja utilidad de ciertas materias y las metodologías docentes (50%), o la comparación social y competitividad con compañeros (31%) –que se relaciona con una cuestión sobre la que el equipo incidió con preguntas adicionales, como se detalla posteriormente–.

*A mí una cosa que me desmotiva fácil e inmediatamente es compararse con otros compañeros. Porque es cierto que muchas veces los objetivos son diferentes, (y que en mi caso hay gente muy brillante como compañeros): por ejemplo, mi objetivo es tener al menos un 7 de media. Estás trabajando para llevar las cosas al día y piensas «¿cómo lo llevará el resto de gente?» Y te desmotiva ver que vas más retrasado que el resto. Hay mucho ánimo de competición, de posicionarse mejor que el resto (estudiante de la UPM).*

Por su parte, las técnicas de orientación identificaron similares demandas académicas: alta carga académica, adaptación a las metodologías de aprendizaje y al nivel requerido o capacidad de construir una red estable de apoyo académico y social. A las propias generales y comunes se encuentran, bajo su punto de vista y de forma diferenciada, divergencias por perfiles socioacadémicos:

- Entre estudiantes de nuevo ingreso, la necesidad de adaptación a una nueva institución en sí (su funcionamiento interno, disposición de recursos...), a las demandas académicas (como el ritmo de estudio, el nivel de exigencia, el grado de autonomía, etc.) y, especialmente entre estudiantes de la UNED, la planificación estratégica y realista de la matriculación de asignaturas.
- En cuanto al colectivo de cursos superiores, estos se encuentran más habituados a las demandas iniciales, si bien están más centrados en cuestiones de orientación profesional, incluyendo las salidas laborales posteriores o los itinerarios formativos. De forma similar, las técnicas consideran que aquellos estudiantes de mayor edad (independientemente del curso académico) afrontan por lo general de mejor forma las demandas académicas, principalmente por una mayor madurez general y constancia, y, en ciertos casos, por los objetivos por los que cursan los estudios.
- La modalidad de enseñanza también era otro factor diferenciador señalado de demandas, debido a que la enseñanza a distancia exige una mayor planificación y aprendizaje autorregulado entre sus estudiantes. Además, dado que suele ser un perfil con otras dedicaciones (laborales y/o familiares), cobra una importancia significativa sopesar la carga académica en términos de los créditos ECTS matriculados.

#### *Demandas extraacadémicas*

En aquellos estudiantes con otras responsabilidades –básicamente asociativas y de representación estudiantil–, las demandas señaladas son, en primer lugar, la mayor sobrecarga de tareas (78% sobre su total y 56% sobre toda la muestra) –que interfiere en su dedicación académica– y, por otra parte, el insuficiente reconocimiento por sus compañeros de dicha labor (56% sobre su total y 31%

sobre toda la muestra). No obstante, de ellos, un 70% afirma que esa mayor exigencia les ayudaba a adquirir otras competencias y a sentirse realizados por superar retos.

### **Bienestar psicológico y rendimiento académico**

Todos los estudiantes participantes señalaron la relación clara entre su rendimiento académico y el bienestar psicológico, de los que a un 63% le influía en gran medida y aproximadamente un 37% le daba un peso algo menor (medio-bajo). Las principales causas de influencia de un mal rendimiento las atribuían (69%) a que les afectaba a su percepción como estudiantes y su capacidad.

*Yo creo que esto es tema de prioridades. A lo mejor tu prioridad puede ser más sacar la carrera con buena nota y el mío es más bien vivir la universidad, porque quiero disfrutar de lo que estoy haciendo (académica o extra académicamente) (estudiante de la UNED).*

En dos casos puntuales (13%), se atribuía la causa a que necesitaban obtener un alto expediente para poder cambiar de titulación en el curso siguiente (dado que no pudieron optar a su opción preferida) o para mejorar sus expectativas profesionales (20%).

La perspectiva de las técnicas de orientación está en consonancia, en cuanto a que conseguir buenos resultados puede ayudarles a construir un mejor concepto de sí mismos como estudiantes, y viceversa, lo que influirá en su rendimiento académico posterior.

*Unos buenos resultados comportan un bienestar psicológico, por parte del estudiante. Y un fracaso académico, lógicamente tiene una repercusión a nivel emocional; la persona puede llegar a cuestionarse, ante una situación de frustración, por ver que ha dedicado un tiempo y un esfuerzo que no se ha correspondido con los resultados (técnico de la UJI).*

*¿Qué modera la relación entre rendimiento académico y bienestar psicológico?*

En los tres grupos de estudiantes surgió una cuestión común a la hora de evaluar el impacto de un resultado académico en su satisfacción psicológica y emocional: la comparación social. En esta línea, la mayor parte de los participantes (87%) tenía presente el rendimiento de sus compañeros en una determinada prueba de evaluación para valorar la dificultad de ésta o la propia capacidad para afrontarla.

Las técnicas de orientación coinciden en señalar el uso frecuente que los estudiantes realizan de la comparación entre compañeros con el fin de evaluar y valorar su rendimiento

académico y la dificultad de las asignaturas y minimizar, si procede, las consecuencias negativas en su autopercepción.

Según el alumnado, dos de los elementos relacionados y que más influían en la relación entre los resultados obtenidos y el bienestar y satisfacción eran, de un lado, la evaluación del ajuste entre el esfuerzo dedicado y el resultado obtenido (69%) –en cuanto a que suponía un menor malestar obtener un resultado bajo si, por ejemplo, percibían que no habían dedicado el suficiente esfuerzo a su preparación–; de otro, el referido a su propia trayectoria académica, si hasta la fecha estaban satisfechos con su rendimiento (50%).

*Pero luego puede pasar lo contrario, puedes tener en tres días dos exámenes y tener que estudiarlos rápido y mal, y sacas un cinco y te das por satisfecho (estudiante de la UJI).*

*No creo que si suspendo un examen tenga que desmotivarme y pensar «esta asignatura no la voy a sacar; no valgo para esto; voy a tener que cambiarme de carrera» sino que pienso «bueno, tampoco me esforcé tanto como hubiera podido; el siguiente lo sacaré mejor» (estudiante de la UPM).*

Finalmente, un 63% mencionó que la calidad de los materiales de estudio y su utilidad, o la actitud y capacidad metodológica de los profesores hacia la asignatura, eran tenidas en cuenta en esa valoración, en cuanto a que, si eran mediocres bajo su punto de vista, se consideraban ellos menos responsables de su (bajo) rendimiento académico.

*Me afecta menos en aquellos casos en los que ha suspendido el 80% de la clase. Piensas «vale, no soy la única que lo ha hecho mal» (estudiante de la UJI).*

*Yo en una asignatura saqué un 4, pero estaba muy contenta porque el ver que el 80% siempre suspenda la asignatura y tuvieran entre un cero y un dos, me hacía sentirme más valorada (estudiante de la UNED).*

## El afecto y las emociones

Los estudiantes participantes fueron preguntados por el papel que juegan las emociones a la hora de abordar las demandas académicas, de poner en marcha sus recursos y de percibir una mayor o menor satisfacción psicológica.

En primer lugar, el 75% de los participantes consideraban que las emociones que experimentan les influyen, en general, en su estado anímico y éste en la actitud y motivación hacia la titulación y las demandas académicas. Las técnicas expertas coinciden en lo planteado por el alumnado y otorgan una alta relación entre las emociones experimentadas y el cómo afrontan las demandas del estudio.

*La vivencia de emociones negativas y de estrés hacia el estudio, hará más probable que se posterguen las tareas y se afronten con mayor malestar (técnico de la UNED).*

Preguntados por cómo manejan las emociones negativas derivadas de sus tareas académicas, los estudiantes tratan, principalmente, de focalizarse en aspectos positivos y realizar autoafirmaciones positivas para confrontarlas (56%) –como recordar los logros académicos conseguidos o la motivación por la que cursan la titulación–; por otro lado, de naturalizarlas, siendo más tolerantes a emociones negativas y al estrés (50%), y (en el caso de seis estudiantes) realizar actividades físicas o de ocio para descargar tales emociones negativas y estrés.

*Yo proyecto con automensajes positivos como «me va a salir bien, va a ir todo bien...»; es una forma de autocomprometerme y de visualizar (estudiante de la UNED).*

En una línea similar a la del resto de recursos personales, el alumnado, en su gran mayoría (94%), y el equipo técnico expresaron que, con el tiempo (y la edad), percibían una mejor capacidad de gestión y control de las emociones.

*Sí, con el tiempo se aprende cómo funciona la universidad, los niveles de exigencia, las nuevas metodologías, de más autonomía y tus estrategias o formas de estudio, lo que ayuda a abordarlo con mayor confianza (estudiante de la UNED).*

#### *Causas del bajo rendimiento y abandono*

Específicamente, se consultó a las técnicas por las causas del bajo rendimiento y abandono académicos. Éstas señalaron algunas puramente de tipo académico, como una inadecuada planificación de la matrícula (por ejemplo, inscribiéndose en más asignaturas de las abarcables) o del propio estudio, la percepción de demandas demasiado elevadas y, en otros términos, aquellas de tipo extraacadémico, como la falta de apoyo social, y otras externas a la universidad, como posibles circunstancias personales excepcionales.

*En nuestra universidad es muy importante el acompañamiento, el generar una comunidad real de aprendizaje, a través de todos los recursos (técnico de la UNED).*

*Por ejemplo, la gente que se rinde porque ve las metas y las exigencias demasiado altas para las posibilidades que considera que tiene, porque la formación que se encuentra en la titulación no se ajusta con la motivación que tenía para entrar o las expectativas que tenía respecto a esa titulación (técnico de la UJI).*

## 2.4 Discusión

El objetivo de este estudio era conocer, de forma exploratoria e inicial, los perfiles y necesidades de una muestra diferenciada de estudiantes universitarios, a través de focus groups, en los que las contribuciones del alumnado participante fueran expuestas y comentadas, con unas categorías planteadas previamente y respaldadas por la investigación hasta la fecha (p. ej. Bakker y Demerouti, 2013; Friedman, 2014; Mokgele y Rothman, 2014; Salanova *et al.*, 2005). Adicionalmente se complementó con la visión del personal universitario técnico de orientación, con experiencia en la acogida y acompañamiento del estudiantado.

El análisis de las respuestas contribuye a situar el foco en aquellas variables más importantes de la experiencia del estudiante específicamente vinculadas con su bienestar y éxito académico: por ejemplo, los principales recursos y demandas académicas percibidas, la gestión emocional o el impacto del rendimiento académico en el bienestar. Todo ello, con el objetivo posterior de desarrollar el instrumento en línea de diagnóstico del bienestar universitario, recogido como Hito 2 de la presente tesis doctoral.

La teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013) como fondo teórico orientó, además de las cuestiones a plantear, el análisis de las contribuciones por parte de los focus groups con estudiantes y de las entrevistas con los técnicos de orientación. El modelo, aplicado al ámbito estudiantil (p. ej., Barr *et al.*, 2015; Schaufeli y De Witte, 2017), clasifica las condiciones del entorno del alumno en dos grandes grupos: los recursos (personales) –capacidades de cada individuo para afrontar las tareas de un determinado contexto— y las demandas (académicas) –aspectos de un contexto concreto que implican un esfuerzo físico, cognitivo y/o emocional relevante– (Demerouti *et al.*, 2001; Schaufeli y Taris, 2014). De las evidencias empíricas del modelo se extrae el importante papel que los recursos tienen no solamente para fomentar la satisfacción y bienestar emocional en sí, sino para afrontar las demandas del alumnado en su experiencia universitaria (Friedman, 2014; Martínez, Peñalver y Meneghel, 2016; Mokgele y Rothman, 2014).

Y, del mismo modo que el modelo (o teoría) de demandas y recursos es flexible, el alumnado universitario no es, ni mucho menos, homogéneo, de entrada, por su perfil socioacadémico (Ministerio de Universidades, 2020); cuestión que ha guiado la selección de

participantes: universidades generalistas frente a politécnicas, y universidades a distancia frente a aquellas de enseñanza presencial. Si bien se encuentran patrones comunes y ciertas similitudes, se evidencian, en los diferentes perfiles, las diversas motivaciones y necesidades del alumnado, los facilitadores, los obstáculos y demandas, tanto académicos como extraacadémicos, a que se enfrenta, el origen de las emociones negativas y estrés en su actividad académica, la consecuente gestión emocional y su impacto en el bienestar (Bethencourt *et al.*, 2008; Garbanzo, 2007). Por ello, es importante identificar a qué demandas se enfrenta el colectivo, de qué recursos dispone o de qué manera las variables socioacadémicas arrojan diferencias en el resto de elementos, entre otras cuestiones.

### La importancia de la motivación inicial hacia los estudios

El alumnado expresaba como principales motivaciones para la elección de su titulación, las de tipo intrínseco, vocacional. Se ha demostrado, en este aspecto, el impacto que tiene elegir estudio por motivaciones intrínsecas, tanto en su satisfacción, como en el rendimiento, una mayor persistencia, etc. (Garbanzo, 2007; Salanova, Martínez *et al.*, 2005; Tinto, 2012, 2017, Vizoso y Arias-Gundín, 2016). En contraposición, una mala elección de estudios se ha vinculado, en estudios e informes nacionales e internacionales, con un mayor riesgo de abandono de los mismos (Comisión Europea, 2015; Vizoso y Arias-Gundín, 2016)

### Principales recursos percibidos e ideales

Los estudiantes participantes destacan la importancia de poseer otros recursos como el optimismo, la persistencia, la tolerancia al estrés, el apoyo social o una adecuada planificación del tiempo. Del mismo modo, las técnicas de orientación destacan el papel de varios de estos recursos en el rendimiento académico: el apoyo social, la confianza en sus capacidades o la adecuada planificación de la matrícula y/o del estudio. La investigación científica respalda la importancia de presentar estos recursos por su vinculación con el éxito académico, la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje más eficaces, y con menores niveles de ansiedad y de tasa de abandono (Extremera *et al.*, 2010, García-Ros *et al.*, 2012, Merhi *et al.*, 2018).

Algunos de estos recursos, además de para el afrontamiento de las tareas, son empleados por el estudiantado para reducir el impacto del (bajo) rendimiento académico en su satisfacción y bienestar en el ámbito académico. De forma específica, el alumnado analizado emplea frecuentemente la comparación en las mismas pruebas de evaluación con sus compañeros o



consigo mismo en cuanto a su trayectoria académica, con el fin de evaluar y valorarse como estudiantes (también recogido en Salanova, Martínez *et al.*, 2005). Esto es explicado de acuerdo con la teoría de comparación social de Festinger (1954), en que las personas evalúan sus propias opiniones, hechos y capacidades mediante la comparación con otros con el fin de reducir la incertidumbre en esos ámbitos, y aprender a definirse a uno mismo. Así, el hecho de que los estudiantes evalúen su desempeño mediante la comparación con iguales o con ellos mismos supone un mecanismo que puede, además, amortiguar o mediar la relación entre ese rendimiento y el bienestar o entidades psicológicas como su autoconcepto y eficacia percibida: por ejemplo, si en una prueba académica obtienen una baja nota, en línea con la mayoría de sus compañeras y compañeros o si su trayectoria como estudiante es, en términos generales, adecuada (González-Pienda *et al.*, 1992; Navas y Sampascual, 2008). La eficacia percibida, específicamente, ha demostrado su impacto en la satisfacción y rendimiento de una tarea o ámbito de tareas (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005, Tinto, 2012). ¿De qué manera? De acuerdo con Bandura (1997), en tres planos, el afectivo (con la experiencia de una menor ansiedad de afrontamiento), cognitivo (poniendo en marcha mejores estrategias de afrontamiento) y conductual (promoviendo aquellas actividades vinculadas con la actividad). Esto es, que aquellas personas que consideren que son más capaces de lograr el éxito en una tarea, de entrada, establecerán mayores objetivos, los afrontarán con mayor motivación y serán más persistentes para su logro (Salanova *et al.*, 2004).

### Recursos, demandas y perfiles socioacadémicos

Tanto el alumnado como las técnicas coinciden en señalar que los estudiantes de cursos superiores presentan más recursos percibidos, en consonancia con estudios como el de Veliz-Burgos y Apodaca (2012), en el que evidenció la relación directa entre una mayor edad o curso académico y una percepción más positiva de sus capacidades individuales (emocionales, académicas y sociales) para el éxito académico. Sumado a ello se encuentran informes, nacionales e internacionales, que arrojan evidencias sólidas sobre que la mayor parte de los abandonos entre universitarios, suceden en los dos primeros cursos (Comisión Europea, 2015; Crue Universidades Españolas, 2019), al suponer éste el periodo crítico de adaptación a la universidad (Cabrera *et al.*, 2006).

Cabe destacar otras diferencias socioacadémicas. En lo referido a la modalidad de enseñanza, se destacó, por parte de las técnicas de orientación, el entorno exigente que supone el de la enseñanza a distancia frente a la modalidad presencial, más tradicional: por ejemplo, además de la adaptación común a la propia vida universitaria, también a la metodología más autónoma que requiere la enseñanza a distancia y que exige una mayor planificación y regulación del aprendizaje.

El aprendizaje regulado es definido como un proceso que implica a un alumno activo, que se fija metas, planifica las acciones de cara a la ejecución de una tarea, controla y monitoriza el transcurrir de ese proceso y regula su motivación, cognición, comportamiento y contexto con el fin de alcanzar las metas inicialmente establecidas (Chiecher, 2006). Zimmerman y Martínez-Pons (1986, en Zimmerman *et al.*, 2005) confrontaron las diferencias entre estudiantes con alto y bajo rendimiento, concluyendo que los primeros emplearon un mayor número de estrategias de autorregulación frente a los de bajo rendimiento. En otro estudio posterior (1990), estos autores concluyeron además que el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado se relacionaba con la percepción de autoeficacia, recurso del que se ha mencionado su importancia. Por tanto, si bien las demandas académicas pueden ser superiores entre estudiantes de enseñanzas a distancia, ello puede promover el aprendizaje de capacidades altamente importantes para el mayor rendimiento académico, como la autorregulación cognitiva.

Aunando la edad con la modalidad de enseñanza, y en un plano internacional, Chen *et al.* (2008) compararon el grado de compromiso en una muestra aleatoria de 189 325 estudiantes de nuevo ingreso en educación universitaria a distancia, con estudiantes de enseñanzas presenciales y con estudiantes de enseñanza a distancia de mayor edad (a partir de 25 años). Frente a los de enseñanzas presenciales, los resultados mostraron que los estudiantes jóvenes de enseñanza a distancia se encontraban al menos tan implicados en la gran mayoría de aspectos académicos. No obstante, al comparar estudiantes a distancia más jóvenes y mayores, observaron que los segundos empleaban estrategias mentales más profundas para el aprendizaje de los contenidos.

Los datos sobre abandono, cuyas cifras eran mayores en universidades de enseñanza a distancia, podrían resultar incongruentes con esos mayores recursos y eficaces estrategias de aprendizaje. Sin embargo, no son incompatibles: de acuerdo con varios estudios específicos de la UNED (Luque *et al.*, 2014; Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2013), una parte significativa de aquellos estudiantes de nuevo ingreso que abandonaron lo hicieron sin haber realizado ninguna tarea académica, con lo que los autores resaltan la importancia de las primeras semanas del estudiante para su continuidad en la universidad. Frente a ello, se encuentran los estudiantes que lograron finalizar su titulación, atendiendo a varios factores: la motivación hacia la titulación (intrínseca pero también extrínseca), la persistencia o el ajuste de la carga académica, en términos de asignaturas matriculadas, principalmente. En ese transcurso, y manteniendo esa constancia y motivación, es donde adquieren mayores competencias genéricas, como el aprendizaje autorregulado (Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2006).

## Principales demandas percibidas

Existe una coincidencia al señalar las principales demandas académicas percibidas tanto por los estudiantes como por los técnicos: la carga académica, las pruebas de evaluación en sí y disponer de un buen expediente, la percepción de baja utilidad de ciertas materias o las metodologías docentes. Estas demandas están en consonancia con muchas de las señaladas por otros estudios como el de Salanova, Martínez *et al.* (2005) o el de García-Ros *et al.* (2012).

Es importante identificarlas y tenerlas presente pues se ha demostrado que niveles elevados de demandas académicas se vinculan con un mayor estrés, ansiedad, peores resultados académicos o abandono estudiantil (p. ej., Barr *et al.*, 2015; Bedewy y Gabriel, 2015; Casuso, 2011; Mokgele y Rothman, 2014; O'Connor *et al.*, 2016; Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2013). Precisamente las responsables de la acogida y orientación estudiantil incidían en la relación existente entre el estrés académico combinado con las emociones negativas hacia el estudio, y con una postergación de las tareas y afrontamiento ansioso del aprendizaje.

## Gestión emocional

Tanto el colectivo estudiantil como el de técnicos consideraban clave las emociones y el papel que cumplen en la experiencia del universitario, en términos del afrontamiento de las demandas y en los indicadores de rendimiento y satisfacción psicológica.

Los estudiantes participantes emplean, entre otras estrategias, la autopromoción de emociones positivas a través de mecanismos como las autoafirmaciones positivas para confrontarlas con las negativas (como focalizarse en los logros académicos obtenidos o recordar los motivos por los que cursan la titulación ante situaciones de estrés o de menor rendimiento académico) o de resiliencia (tratando de naturalizar las emociones negativas). Se ha demostrado el papel que cumplen las autoafirmaciones en el bienestar y desempeño (Sherman, 2013) y en los estudiantes universitarios, específicamente (Hidalgo y Abarca, 1990) en términos de potenciación de emociones positivas y confianza en las propias capacidades. También la naturalización y neutralización de las emociones, como otra de las formas de gestión emocional manifestadas se vincula directamente con el constructo psicológico de resiliencia (Luthans y Youssef-Morgan, 2017) conceptualizada como la capacidad de recuperarse y afrontar obstáculos y adversidades con una percepción más positiva y con significativo impacto en el rendimiento y bienestar universitario (Grant y Kinman, 2012; Martin y Marsh, 2006). La gestión emocional es un recurso evidenciado por la investigación empírica. Extremera *et al.* (2007) demostraron el vínculo en universitarios de la inteligencia y manejo emocional con menores niveles de agotamiento y estrés, y superiores en vigor

y eficacia percibida. Barbra Fredrikson (2004), en su teoría de construcción y ampliación explica el papel que la experiencia de emociones positivas produce, no solo en el propio bienestar sino en la promoción y “construcción” de recursos con los cuales afrontar las tareas, en este caso académicas. De forma análoga a otros recursos analizados, estudios como el de López-Zafra y Jiménez (2008) evidencian que una mayor edad se traduce en mayor capacidad de gestión emocional y, por tanto, menores niveles de ansiedad y depresión.

## Conclusiones

Si bien hay ciertas diferencias constatables entre estudiantes en cuanto a sus motivaciones, necesidades y fortalezas (con mayor o menor vínculo con otras variables socioacadémicas), sí es posible extraer algunas ideas generales clave:

- La coincidencia entre alumnos y técnicos en cuanto a identificar qué recursos son los más adecuados para lograr el éxito y satisfacción académicos: motivación, capacidad de gestión del tiempo y planificación, gestión del estrés, apoyo social ...
- La importancia de la motivación (tanto inicial como en el transcurso de los estudios), de tipo intrínseca, especialmente, y extrínseca, y las expectativas hacia la titulación y la universidad (y su evolución, como proceso dinámico –Merhi, 2011—).
- El papel relevante de la comparación social y el autoconcepto académico junto a la propia eficacia percibida (Salanova, Martínez *et al.*, 2005) en la relación entre rendimiento y satisfacción académicos.
- La necesidad de un afrontamiento de los estudios eficiente que pasa por una adecuada planificación del tiempo y afrontamiento activo de las tareas (Kim y Seo, 2015).
- La existencia de demandas diferenciadas por alumnos, según la edad, curso académico o modalidad de enseñanza.
- El papel significativo de las demandas emocionales cuyo impacto sobre el bienestar académico depende de cómo sean gestionadas (Extremera *et al.*, 2007).
- La importancia del primer año de carrera, como periodo de confrontación de expectativas y donde mayores demandas se localizan y donde de menores recursos se dispone (Merhi, 2011; Merhi *et al.*, 2018).
- En relación con los puntos previos, la importancia del ajuste entre los recursos de que se disponen y las demandas que afrontan (Bakker y Demerouti, 2013, 2018; Hodge *et al.*, 2019).

Las aportaciones respaldan la propuesta de variables planteada en la presente tesis doctoral, en la que, basándonos en la teoría de demandas y recursos, planteamos un modelo que trata de explicar factores psicológicos y socioacadémicos vinculados con el bienestar y éxito académico de los y las universitarias, como se expone en los Estudios 2 y 3.

### Limitaciones

Una de las limitaciones de este estudio deriva de su propia naturaleza, su carga subjetiva y del planteamiento categorial empleado, basado, por otra parte, en las evidencias teóricas y empíricas previas vinculadas con el bienestar psicológico y rendimiento académico del estudiante. Ello también influyó en la selección de participantes, las cuestiones a tratar, así como el análisis realizado. No obstante, muchas de las contribuciones recogidas se encuentran en consonancia con la investigación previa, tanto en la población estudiantil general como por perfiles socioacadémicos concretos.

Por otro lado, si bien la muestra es reducida (aunque respetando los presupuestos de estas metodologías cualitativas), los segmentos diferenciados han tratado de perfilar las diferentes necesidades, motivaciones y comportamiento de la población de estudio. La flexibilidad que aportan estas metodologías, focus groups y entrevistas, ha permitido ahondar en todas las cuestiones planteadas en los objetivos del estudio.

### Recomendaciones futuras

Derivado de las propuestas de cuáles serían los recursos ideales y las principales demandas en el ámbito académico, qué fomenta un mayor rendimiento académico y bienestar psicológico, tanto por parte del alumnado participante como por parte de las técnicas, parece constatarse dos ámbitos de intervención: uno, más centrado en el propio individuo (y menos extendido en el plano institucional –Michavila *et al.*, 2012) en que se fomente la motivación, especialmente intrínseca, hacia los estudios, el afrontamiento activo y eficaz del estudio, o la promoción de una mejor gestión emocional y del aprendizaje; y otro, en un plano de política universitaria, a través del establecimiento de mecanismos de acogida y orientación adecuados que den respuesta a las demandas del universitario, en cuanto a orientación preuniversitaria (orientación vocacional) y universitaria (adaptación a la universidad, orientación prelaboral, talleres de formación en estrategias de estudio, etc.), con el fin último de prevenir el abandono estudiantil.

## 2.5 Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>
- Arias-Gundín, O. y Vizoso, C.M. (2018). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre Educación*, 35, 409-427.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. En E. Diener, S. Oishi y L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 1-13). DEF Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt y Co. doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Barr, T., Sessa, V., Sumner, K. y Bragger, J. (2015). Applying the Job Demands-Resources Model towards Understanding Student Stress. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4981.4885>
- Bedewy, D. y Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of Academic Stress Scale. *Health psychology Open*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Bethencourt, J. Pérez, L., Hernández-Cabrera, J., Álvarez-Pérez, P. y Afonso, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 16(6), 603-622. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1298>
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 1 (2), [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm).
- Carmona-Halty, M., Salanova, S., Llorens, S. y Schaufeli, W. (2018). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Casuso, M.J. (2011). *Estudio del estrés, Engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4926/TD%20Maria%20Jesus%20Casuso%20Holgado.pdf?sequence=1>

- Chau, C. y Van den Broucke, S. (2005). *Consumo de alcohol y sus determinantes en estudiantes universitarios limeños: estudio de focus group*. *Revista de Psicología*, XXIII (2), 267-291. ISSN: 0254-9247. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3378/337829530003>
- Chen, P.S.D., Gonyea, R. y Kuh, G. (2008). Learning at a Distance: Engaged or Not?. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(3). <https://www.learntechlib.org/p/104252/>
- Chiecher, A. (2006). Autorregulación en estudiantes universitarios. Estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales. En M.Z. Lanz (Comp.) *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos* (pp. 39-52). Noveduc.
- Comisión Europea (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (2020). *Eurostat Database*. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Crespo, N., Palomo, M.T., Méndez, M. (2012). El efecto del absentismo universitario. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 3, 47 – 65.
- Crue Universidades Españolas (2019). *La Universidad Española en Cifras 2017-2018*.
- De Andrés Pizarro, J. (2000). El análisis de estudios cualitativo. *Atención Primaria*, 25(1), 42 – 46.
- Deliens, T., Clarys, P., De Bourdeaudhuij, I. y Deforche, B. (2014). Determinants of eating behaviour in university students: a qualitative study using focus group discussions. *BMC Public Health* 14(53). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-53>
- Demerouti, E., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. (2001). The Job Demands–Resources Model of Burnout. *The Journal of applied psychology*, 86. 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Duggleby, W. (2005). What About Focus Group Interaction Data?. *Qualitative Health Research*, 15(6), 832–840. <https://doi.org/10.1177/1049732304273916>
- Extremera, P.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.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Fernández, J. y Polo, S. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso. *EduPsykhé*, 10(2), 177-192.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

- Friedman, G. (2014). *Student stress, burnout and engagement* (trabajo fin de máster). University of the Witwatersrand.
- Gabriel, C. (2001). Metodología Cualitativa. En Navas, M. J. (coord.) *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*, 423-524. ISBN: 978-84-362-4496-0. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, 43-63.
- García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Síntesis.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. New York: Continuum.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Valle, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- Grant, L. y Kinman G. (2012). Enhancing well-being in social work students: Building resilience for the next generation. *Social Work Education*, 31(5), 605-21. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.590931>
- Gray, T. Tracey, D., Truong, S. y Ward, K. (2017). *Fostering the wellbeing of students with challenging behaviour and/or emotional needs through Acceptance Commitment Therapy and outdoor learning: Research report*. Centre for Educational Research, School of Education, Western Sydney University. <https://doi.org/10.4225/35/5924fd37c514d>
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Centro de Investigaciones Sociológicas. ISBN 978-84-7476-450-5
- Harvard, D.W. (Ed.) (2016). *Well-Being and Higher Education: A strategy for change and the realisation of education's greater purposes*. Bringing Theory to Practice. ISBN 978-0-9853088-6-5.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo
- Hidalgo, C. G. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 265-282. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.



- Hodge, B., Wright, B. y Bennett, P. (2019). Increasing student engagement and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training, *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 406-417 <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1363385>
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A. y Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.023>
- Juan, S. y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo*, 256. Universidad de Belgrano. [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/256\\_roussos.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf)
- Krueger, R. A. (1998). Focus Group kit: Developing questions for focus groups, (1-3). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483328126>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers* (3ª ed.). Sage. <http://doi.org/10.2307/3172912>
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis: A compendium of techniques and a framework for selection for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 587-604. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.587>
- López-Zafra, E. y Jiménez, M.I. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. *Boletín de psicología*, 9(93), 21-39. ISSN 0212-817
- Luque, E., García, F. y de Santiago, C. (2014). El abandono y el egreso en la UNED. En *Libro de Actas. VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, 211-218. UNED.
- Luthans, F. y Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.
- Martín, E. (1998). Los decires y los haceres. *Revista de Sociología*, 56, 57-71.
- Martin, A.J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. Un proceso dinámico. *La Cuestión Universitaria*, 7. ISSN-e 1988-236X
- Merhi, R., Sánchez-Elvira-Paniagua, A. y Palací, F. J. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15, 51-68. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>

- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F., Martínez, A. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Ministerio de Universidades (2020). Sistema Integrado de Información Universitaria. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.a9621cf716a24d251662c810026041a0/?vgnnextoid=42d6372673680710VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Mokgele, K.R.F. y Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514-527. <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>
- Muhammad, S., Sapri, M. y Sipan, I. (2014). Academic Buildings and Their Influence on Students' Wellbeing in Higher Education Institutions. *Social Indicators Research*, 115, 1159–1178. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0262-6>
- Navas, L. y Sampascual, G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13(1), 23-33 ISSN: 0717-2141.
- O'Connor, P., Nguyen, J. y Anglim, J. (2016): Effectively Coping With Task Stress: A Study of the Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF), *Journal of Personality Assessment*, 3, 304-314. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1226175>
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. y Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación. *Paradigmas*, 3(1), 127-157.
- Pérez, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., Simón, M.M. y Gázquez, J.J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 193-210. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>
- Prieto Rodríguez, M.A. y March Cerdáb, J.C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29(1), 366-373.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Diversidad cultural en el aula. Focus groups. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 23-39.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S. y Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I.M., Cifre, E., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2004). Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Salanova, M. y Llorens, S., (2016). Hacia una Psicología positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo*, 3(37), 161-164.

- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1).
- Salmela-Aro, K. y Read, S. (2017). Study Engagement and Burnout profiles among Finnish Higher Education Students. *Burnout Research*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P. J. (2006). Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. En A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being. Research and Intervention* (pp. 294-314). Franco Angeli.
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Luque, E., De Santiago, C., García, F. y Agudo, Y. (2013). Evolución de las pautas de abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad: el caso de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua (Coords.). *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 262-264). UNED. ISBN: 84-695-8245-3.
- Schaufeli, W. y De Witte, H. (2017). Work Engagement in Contrast to Burnout: Real or Redundant? *Burnout Research*, 5, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.001>
- Schaufeli W. y Taris T. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. En *Bridging Occupational, Organizational and Public Health*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Seligman, M. y Adler, A. (2018). Positive Education. En J. F. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report* (pp. 52-73). Global Happiness Council.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction: Reply. *American Psychologist*, 56, 89-90.
- Sheldon, K.M., Ryan, R.M., Deci, E.L. y Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives in well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486. <https://doi.org/10.1177/0146167203261883>
- Sherman, D.K. (2013). Self-Affirmation: Understanding the Effects. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 11. <https://doi.org/10.1111/spc3.12072>
- Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open and distance learning*. Taylor y Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203416563>
- Steel, P. y Klingsieck, K.B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (2007). *Focus groups: theory and practice* (2.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>

- Strauss, A. y Corbin, J., (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press.  
<https://doi.org/10.1086/676905>
- Tinto, V. (2017). *Reflections on Student Persistence*. *Student Success*, 8(2), 1-8.  
<https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Veliz-Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(1)  
<http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/viewArticle/84>
- Vizoso, C. y Arias-Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- Williams, N., Horrell, L., Edmiston, D. y Brady, M. (2018). The Impact of Positive Psychology on Higher Education. *The William y Mary Educational Review*, 51.
- Wilkinson, S. (1999). Focus groups: A feminist method. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 221-244.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. En D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 177-199). Sage.
- Woodley, A. y Simpson, O. (2014). *Student dropout: the elephant in the room of distance education*. En O. Zawacki-Richter y T. Anderson (eds.) *Online Distance Education - Toward a Research Agenda*. Athabasca University Press.  
<https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3A0cab3555-4b3e-4b44-8c3b-ea629728747a>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5.
- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

# CAPÍTULO 3

## Estudio 2

El papel de los recursos psicológicos, las estrategias académicas y las demandas en la identificación y predicción de perfiles de engagement y burnout en estudiantes universitarios

<b>3.1 Marco teórico .....</b>	<b>111</b>
<b>El éxito, la permanencia y la evitación del abandono en universitarios .....</b>	<b>111</b>
<b>El modelo de demandas y recursos .....</b>	<b>112</b>
<b>El engagement y burnout académicos como indicadores de bienestar y malestar psicológico .....</b>	<b>113</b>
<b>Predictores y correlatos del engagement y del burnout académico .....</b>	<b>115</b>
<b>La enseñanza universitaria a distancia .....</b>	<b>118</b>
<b>Modelo propuesto .....</b>	<b>118</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>120</b>
<b>Hipótesis .....</b>	<b>120</b>
<b>3.2 Metodología .....</b>	<b>121</b>
<b>Muestra .....</b>	<b>121</b>
<b>VARIABLES e instrumentos .....</b>	<b>122</b>
<b>Procedimiento .....</b>	<b>128</b>
<b>Análisis estadísticos .....</b>	<b>129</b>
<b>3.3 Resultados .....</b>	<b>130</b>
<b>Análisis descriptivo y correlacional del engagement y el burnout .....</b>	<b>130</b>
<b>Análisis predictivo del engagement y burnout .....</b>	<b>133</b>
<b>Análisis de perfiles de engagement y burnout .....</b>	<b>135</b>
<b>Análisis descriptivo y predictivo según la enseñanza presencial y UNED .....</b>	<b>139</b>
<b>3.4 Discusión .....</b>	<b>145</b>
<b>El perfil psicológico de los estudiantes con altos niveles de engagement y aquellos con alta experiencia de burnout .....</b>	<b>145</b>
<b>¿Son el burnout y el engagement académicos constructos antagonistas? .....</b>	<b>147</b>
<b>Los análisis por perfiles de engagement y burnout, y su confrontación .....</b>	<b>147</b>
<b>¿Arroja el tipo de universidad diferencias significativas en los niveles de engagement y burnout académicos? .....</b>	<b>148</b>
<b>Limitaciones .....</b>	<b>149</b>
<b>Implicaciones prácticas y vías de acción futuras .....</b>	<b>150</b>

### 3.1 Marco teórico

#### El éxito, la permanencia y la evitación del abandono en universitarios

Lograr no solo la retención del estudiante sino su éxito académico y la evitación del abandono, es uno de los retos que, cada vez más, están asumiendo instituciones y agentes educativos, por las consecuencias psicológicas y económicas que tiene en el propio alumno y en el sistema público (Comisión Europea, 2015). Precisamente, se observa un creciente interés por parte de las universidades hacia la promoción del éxito estudiantil de sus alumnos y, desde un punto de vista psicológico, de fomentar su bienestar (Harvard, 2016). A este respecto, podemos describir dos posibles planos de estrategias: uno, más vinculado con la política universitaria (Comisión Europea, 2015, Michavila y Esteve, 2011) y otro, más individual, con mayor relación con aspectos psicológicos del propio alumnado (Seligman y Adler, 2018; Tinto, 2017).

Una de las acciones englobadas en el plano institucional para lograr la permanencia y éxito de los estudiantes, se centra en las estrategias de acogida e integración hacia el colectivo. A este respecto, según el informe de Michavila *et al.* (2012), las acciones de orientación y acogida deben pasar por incluir el periodo preuniversitario como etapa clave, por potenciar la implicación y participación académica y extracadémica tanto de alumnos como de profesores o por la necesidad de establecer mecanismos efectivos de evaluación para identificar los diversos perfiles de los estudiantes que recibe la universidad para, en base a ello, establecer acciones de integración más especializadas y dirigidas. Como se recoge en este y en otros estudios (Comisión Europea, 2015), las iniciativas realizadas actualmente abarcan desde aquellas centradas en la orientación preuniversitaria al estudiante, a la mentoría entre iguales (universitarios) o los cursos de nivelación o cursos cero.

Por otro lado, algunas de las iniciativas en el plano individual, se focalizan en fomentar el bienestar psicológico del estudiante universitario, desde el modelo de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001), orientada hacia el funcionamiento humano óptimo, el desarrollo personal y el bienestar (p. ej. Baños *et al.*, 2014). En este ámbito, el objetivo se sitúa en hallar los factores vinculados al bienestar del propio estudiante (y las variables que lo amenazan), tanto por sus consecuencias psicológicas positivas en sí mismo como por sus efectos en el rendimiento académico (Schreiner, 2015). La investigación en el ámbito de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001), y más concretamente de la educación positiva —centrada en la promoción del bienestar de los estudiantes como una meta prioritaria en la educación— (Salanova y Llorens, 2016; Seligman y Adler, 2018) ha aumentado en los últimos años. Pese a ello, todavía existe cabida para ahondar en las características psicológicas y académicas vinculadas al bienestar

y malestar académicos (Adler, 2017). Harvard, en su libro “Well-Being and Higher Education: A Strategy for Change and the Realization of Education's Greater Purposes” (2016), recoge diversas contribuciones que reivindican el bienestar como un aspecto central en la educación superior y, por lo tanto, que tales instituciones universitarias deberían priorizar las experiencias que contribuyen al bienestar del estudiante y que lo vinculan con su aprendizaje, bajo el paradigma de la educación positiva (Seligman y Adler, 2018). Por ello, el reto consistirá en identificar qué variables y de qué manera influyen en el bienestar del alumnado y, por ende, en su rendimiento y éxito académico, tanto en términos positivos como amenazantes: conocer fortalezas de que disponen, demandas derivadas de su dedicación como estudiantes, las vías de afrontamiento planteadas y el vínculo con indicadores de resultados como el éxito y abandono académicos (Williams *et al.*, 2018), y el bienestar psicológico (Harvard, 2016).

### **El modelo de demandas y recursos**

Uno de los modelos psicológicos que ha sido aplicado para analizar la experiencia psicológica del estudiante y, por tanto, su bienestar y rendimiento académico es el de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker *et al.*, 2014; Schaufeli y De Witte, 2017), modelo derivado de su aplicación mayoritariamente en contextos laborales (Schaufeli y Taris, 2014). El modelo original (delimitado posteriormente como teoría de demandas y recursos) asume que las características del entorno pueden dividirse en dos categorías (Schaufeli y Taris, 2014): las demandas, aspectos de un ámbito concreto que requieren un esfuerzo significativo en el plano físico, cognitivo y/o emocional; y los recursos, capacidades del individuo para hacer frente a las tareas en un contexto específico.

La dedicación de un estudiante presenta paralelismos con la de un trabajador, como señala Bresó (2008), en cuanto a que de forma generalizada forman parte de una estructura (la universidad, la clase), en la que desempeñan un rol concreto (el de estudiante) y desarrollan tareas y actividades que implican un esfuerzo y por las que son evaluados (mediante exámenes y otras pruebas académicas). Esta realidad, unida a la flexibilidad del modelo, ha permitido el desarrollo de investigaciones, aunque en menor medida, en el ámbito estudiantil (p.ej., Barr *et al.*, 2015; Mokgele y Rothman, 2014; Samela-Aro y Read, 2017). Por tanto, este modelo puede resultar un marco útil para estudiar qué variables y características concretas predicen la satisfacción, el bienestar y el rendimiento, en este caso, de los estudiantes (Schaufeli y Taris, 2014). Las características del modelo (Bakker y Demerouti, 2007), aplicadas al ámbito estudiantil pueden resumirse en: (a) la posibilidad de identificar las características de una amplia variedad de contextos o ámbitos, como el académico, como recursos o demandas; (b) en que estos aspectos tienen



consecuencias en sí mismos y desencadenan, además, dos procesos relativamente independientes (Bakker y Demerouti, 2007; Mokgele y Rothman, 2014; Schaufeli y Bakker, 2004, Schaufeli *et al.*, 2009): uno, el proceso de deterioro de la salud, en que la presencia de demandas académicas crónicas, o una carencia de recursos contribuiría a la generación de mayores demandas y un mayor agotamiento de los recursos, y otro, el motivacional, en el que la presencia de recursos académicos estimula la motivación y permite afrontar eficazmente las demandas académicas, dando lugar a resultados positivos (como el rendimiento académico o el bienestar psicológico); (c) los recursos y demandas, además, presentan dos mecanismos de interacción entre sí (Bakker *et al.*, 2007; Hakanen, *et al.*, 2005): aquél en el que los recursos amortiguan el impacto de las demandas en cuanto al grado de estrés y otro donde las altas demandas amplifican el impacto de los recursos en la motivación y el compromiso, pudiendo tornarse incluso en retadoras.

En una extensión del modelo se incorporaron los recursos personales, entendidos como aquellas autoevaluaciones positivas vinculadas a la resiliencia y referidas a la percepción de la capacidad propia para controlar e influir en el entorno (Hobfoll *et al.*, 2003, en Bakker *et al.*, 2014). Se ha demostrado que estas evaluaciones predicen el establecimiento de metas, la motivación, el rendimiento y la satisfacción por la vida (Hobfoll *et al.*, 2003, en Bakker *et al.*, 2014; Xanthopoulou *et al.*, 2009).

Por tanto, parece clara la importancia de disponer de recursos, tanto por sus efectos por sí solos en el bienestar del ámbito académico como por su capacidad de amortiguar los efectos de las demandas académicas a que se enfrentan los estudiantes. Es crucial, pues, identificar qué variables, recursos y demandas, deben ser consideradas en entornos académicos para (previsiblemente) promover el bienestar y éxito estudiantiles y evitar su malestar, su bajo rendimiento e incluso su abandono académico, como una de las principales misiones de la Universidad (Delors, 1996).

### **El engagement y burnout académicos como indicadores de bienestar y malestar psicológico**

La tradición investigadora del ámbito académico se ha focalizado principalmente en uno de los indicadores más vinculados al malestar, insatisfacción y fracaso académicos, el burnout académico (Schaufeli, Martínez *et al.*, 2002). Sin embargo, desde hace unos años, con el auge de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001) se ha incorporado al análisis una variable contraria, relacionada con el bienestar y satisfacción académicos, así como con el rendimiento estudiantil óptimo, el engagement académico (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Schaufeli y Bakker, 2010). Estos dos constructos surgidos en la investigación laboral (Leiter y Maslach, 2017; Llorens *et al.*,

2005; Martínez y Salanova, 2003; Maslach y Leiter, 1997), han sido trasladados, aplicados y analizados en el ámbito estudiantil (p.ej., Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

El engagement académico se ha definido como un estado mental positivo hacia los estudios, caracterizado por elevados niveles de vigor (energía mental y persistencia en el afrontamiento de obstáculos), de dedicación o entusiasmo hacia la tarea o conjunto de tareas y, finalmente, de absorción (o capacidad para concentrarse profundamente en las tareas con la sensación de que el tiempo “pasa volando”) (Schaufeli *et al.*, 2002).

El burnout académico, por su parte, ha sido una variable utilizada para operacionalizar el malestar psicológico relacionado con los estudios (Bresó, 2008). Se define como un estado mental negativo y persistente hacia los estudios, sin otros trastornos psicológicos, caracterizado principalmente por un agotamiento emocional acompañado de malestar y de desapego o cinismo hacia los estudios, y por la falta de eficacia percibida (Salanova, Martínez *et al.*, 2005).

Ambas dimensiones se han postulado en muchas investigaciones como dos estados que presentan relaciones diferentes y, en muchos casos, opuestas con otras variables psicológicas vinculadas al bienestar y rendimiento académicos. Sin embargo, existe actualmente un debate sobre la conceptualización y medición de engagement y burnout (Leiter y Maslach, 2017; Schaufeli y De Witte, 2017; Taris *et al.*, 2017). Pese a que algunos investigadores sostienen que representan extremos opuestos del mismo constructo (por ejemplo, Maricutoiu *et al.*, 2017), otros consideran que la investigación no permite concluirlo plenamente (por ejemplo, Schaufeli y De Witte, 2017). Por otro lado, la ausencia de malestar, como puede representar el burnout, no implica per se la presencia de indicadores de bienestar y satisfacción, como el engagement (Ouweneel *et al.*, 2011; Seligman y Csikszentmihalyi, 2001).

La literatura constata un antagonismo claro entre las dimensiones que componen el llamado núcleo (o core) tanto del engagement como del burnout: vigor frente al agotamiento y dedicación frente al cinismo (Schaufeli y De Witte, 2017; Schaufeli y Salanova, 2007; Taris *et al.*, 2017). No obstante, existe cierta controversia con la dimensión de eficacia percibida, como un componente o no del burnout. En primer lugar, se ha postulado que la medición del burnout mediante el uso de una subescala con ítems de eficacia percibida en positivo (a diferencia del resto de subescalas) puede no evaluar de manera fiable este constructo (Schaufeli y Salanova, 2007); de igual forma, autores como Salanova *et al.* (2004) lo conciben más como un precursor necesario que como un componente verdadero del burnout. Específicamente, la percepción de eficacia podría también preceder los niveles de engagement, actuando como recurso que promueve la automotivación; esto es, que aquellos que se perciban a sí mismos como capaces de enfrentar una

tarea, movilizarán con mayor frecuencia más recursos, serán más persistentes y establecerán mayores objetivos (Salanova *et al.*, 2004). Por ello, sería interesante explorar el grado de contribución de la percepción de eficacia en el desarrollo del engagement y el burnout (core burnout, en este caso).

Como posteriormente se verá, la investigación ha vinculado de forma más clara al engagement con los recursos personales mientras que el burnout (y core burnout) lo está, además, con las demandas y el estrés percibidos (Taris *et al.*, 2017; Schaufeli y Taris, 2014). Por ello, este estudio se centra en ahondar en los correlatos, diferencias y predictores del engagement y burnout académicos, con la teoría de demandas y recursos, como marco teórico —en la línea de estudios como el de Bakker *et al.* (2014), Bresó (2008) o Mokgele y Rothman, 2014—.

### **Predictores y correlatos del engagement y del burnout académico**

El engagement se ha vinculado con otras variables psicológicas de carácter motivacional, cognitivo y emocional, que pueden identificarse como recursos personales en el marco del modelo y teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007; Schaufeli *et al.*, 2009; White *et al.*, 2017). Considerado, ante todo, como un constructo motivacional positivo (Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002), los estudiantes con alto engagement están alta e intrínsecamente motivados (Ryan y Deci, 2000). Ello podría explicar su alta persistencia ante las dificultades afrontadas (Salanova, Martínez *et al.*, 2005; Tinto, 2012), su mayor satisfacción académica e, incluso, su mayor desempeño académico (Bresó, 2008; Friedman, 2014; Garbanzo, 2007). A este respecto, González *et al.* (2007) y Vizoso y Arias-Gundín (2016) demostraron que aquellos estudiantes cuyas titulaciones elegidas resultaban vocacionales y/o constituían su primera opción, presentaban una mayor implicación y mayor engagement; la elección vocacional, por tanto, es un elemento para tener en cuenta por su impacto en la motivación intrínseca de los estudiantes (Cabrera *et al.*, 2006; Garbanzo, 2007; Michavila *et al.*, 2012) y, consecuentemente en su engagement.

Autores como Tinto (2012, 2017) destacan otra variable contemplada como recurso personal y vinculada a los niveles de engagement de los estudiantes: la percepción de eficacia, definida como el grado de preparación que la persona considera que posee con respecto a un ámbito concreto (Bandura, 2001). Aquellos estudiantes que se perciben a sí mismos como más eficaces presentan, de entrada, más motivación hacia mayores metas académicas y de realización personal, dada la mayor expectativa de éxito, y en las que son más persistentes, promoviendo un mayor engagement (Pérez *et al.*, 2018; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova, Martínez *et al.*, 2005); además atribuyen sus errores más a cuestiones no estables como una falta de esfuerzo que

a aspectos permanentes como la falta de capacidad personal. Bandura (1997) habla del impacto de la percepción de eficacia para una actividad a través de tres planos: afectivo (menor ansiedad ante un posible fracaso), cognitivo (mayor puesta en marcha de estrategias de afrontamiento) y conductual (mayor probabilidad de elección de actividades o tareas relacionadas con ella). Por tanto, la percepción de eficacia podría considerarse como un precursor del engagement. Desde un análisis longitudinal, Salanova, Bresó y Schaufeli (2005) plantean una espiral positiva a través de la cual la eficacia percibida y el engagement reproducen una influencia positiva, continua y recíproca, con impacto en el rendimiento.

El engagement también se ha relacionado con otros recursos personales que han demostrado ser esenciales en los ámbitos laboral y académico como la iniciativa personal (Frese y Fay, 2001), un síndrome conductual caracterizado por un comportamiento autoiniciado, proactivo y persistente, dirigido a los objetivos y orientado a la acción. Se han encontrado relaciones positivas significativas con el rendimiento y el bienestar psicológico de los estudiantes en aquellos con altos niveles de iniciativa personal (Lisbona *et al.*, 2018).

Otro recurso personal relacionado con la gestión de las dificultades en la universidad, y vinculada al engagement, es la resiliencia (Martínez *et al.*, 2016). La resiliencia se define como la capacidad para lidiar con la adversidad mediante una percepción más positiva de las dificultades y los problemas (You, 2016), lo que sin duda puede considerarse una importante fortaleza personal entre estudiantes. La investigación ha demostrado que aquellos estudiantes resilientes presentan un mayor nivel de motivación intrínseca (Martínez *et al.*, 2016), bienestar (Grant y Kinman, 2012), rendimiento académico (Martin y Marsh, 2006) y permanencia en los estudios (Comisión Europea, 2015).

En una línea similar, se ha observado entre estudiantes comprometidos un mayor uso de estrategias funcionales de afrontamiento y aprendizaje (Grant y Kinman, 2012; Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2006). Las estrategias proactivas de afrontamiento (Fernández-Abascal, 1997), como la persistencia, se vinculan con una mejor gestión de las demandas y retos académicos, mediante la amortiguación del impacto de éstas en variables como el estrés y el rendimiento académicos, en contraposición con aquellas evitativas (O'Connor *et al.*, 2016; Salmela-Aro y Read, 2017) como la procrastinación académica (Howell *et al.*, 2006). Esta última es definida como la tendencia intencionada de demorar el inicio, ejecución y/o finalización de tareas académicas, más allá de los plazos marcados, pese a los posibles resultados negativos por su postergación (Steel y Klingsieck, 2016). Procrastinar es una conducta cuyo impacto sobre el bienestar y rendimiento académico está siendo ampliamente estudiado (González-Brignardello y Sánchez-Elvira, 2013; Kim y Seo, 2015), encontrándose relación entre ésta y otras variables, de recursos, demandas y

resultados, como una mayor ansiedad ante los estudios y percepción de ineficacia, y un peor rendimiento académico.

La psicología positiva ha contribuido a demostrar que los recursos y las fortalezas personales potencian las emociones positivas al tiempo que éstas son, a su vez, una fuente inestimable de recursos personales (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017; Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2019). Esta relación es definida por Barbara Fredrickson como una “espiral positiva” de retroalimentación (2014; también en Fredrickson y Joiner, 2018). Así, los estudiantes con mayor engagement muestran niveles más elevados de afecto positivo y satisfacción con sus estudios, lo que, a su vez, ayudaría a incrementar sus recursos personales (Carmona-Halty *et al.*, 2018).

Por su parte, la experiencia del burnout académico se ha vinculado, además, consistentemente con mayores estrategias disfuncionales de aprendizaje como la procrastinación (González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013), junto a una mayor percepción de demandas académicas (Mokgele y Rothman, 2014) y de estrés académico (Casuso, 2011), derivada de la percepción de disponer de menos recursos, situacionales y personales (Casuso, 2011; García-Ros *et al.*, 2012; Schaufeli y Taris, 2014; White *et al.*, 2017), y se ha interpretado con frecuencia como una consecuencia de éstos (García-Ros *et al.*, 2012). De acuerdo con el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1987) y la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007), las personas percibirán estrés (y finalmente, burnout) cuando consideren que las demandas sobrepasan sus recursos o capacidades. Situaciones como la transición a la universidad, la sobrecarga académica, la falta de tiempo, las relaciones sociales y el rendimiento académico pueden considerarse demandas académicas, que producirán estrés con mayor probabilidad si los estudiantes perciben que carecen de los recursos y/o estrategias adecuadas para afrontarlos (Casuso, 2011; García-Ros *et al.*, 2012; White *et al.*, 2017).

Asimismo, el burnout académico ha sido vinculado en la investigación inversamente con los procesos de autorregulación, la autoeficacia, el bienestar subjetivo y el rendimiento académico (Kim y Seo, 2015; Klaassen *et al.*, 2008; Steel, 2007; Steel y Klingsieck, 2016). El burnout no solo implicaría un alto estrés y agotamiento emocional, sino también un rendimiento académico deteriorado (Schaufeli, Martínez *et al.*, 2002) y una mayor tendencia al abandono de los estudios (Martínez y Marques, 2005). La confluencia entre estas variables y el burnout es explicada e incluida por autores como Bresó *et al.* (2011) en sus modelos de espirales de ineficacia o crisis de eficacia (contrapuestas a las positivas o virtuosas, mencionadas previamente para el engagement), en cuanto a que una baja eficacia percibida se vinculará con la movilización de menos recursos, la percepción de mayores demandas y, en último término, peores niveles de bienestar y rendimiento, lo que alimentará esa tendencia e influencia mutua. El proceso de deterioro de la salud (Bakker y

Demerouti, 2007), que conforma uno de los ejes de la teoría de demandas y recursos, también apunta en esa línea, al constatar que la presencia de demandas académicas crónicas o la falta de recursos contribuiría a la generación de mayores demandas y un mayor agotamiento de los recursos.

### **La enseñanza universitaria a distancia**

La investigación del éxito, permanencia y bienestar académico ha tenido en cuenta en varias ocasiones el impacto de las variables socioacadémicas (Garbanzo, 2007; Kim y Seo, 2015) por su posible influencia en otras variables como las demandas afrontadas o los recursos de que se dispone. En este sentido, varias investigaciones han evidenciado los mayores niveles de engagement y recursos, como la autorregulación, entre estudiantes de universidades como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con su modelo de enseñanza no presencial, frente a los de universidades de enseñanza presencial (García Aretio, 2014, 2017; Merhi *et al.*, 2018; Simpson, 2015). Ello tiene varios motivos: en primer lugar la edad, significativamente superior entre estudiantes de universidades no presenciales (Ministerio de Universidades, 2020) y asociada, como se ha visto, con una mayor madurez, satisfacción e implicación hacia los estudios; y en segundo lugar, por la mayor exigencia de aprendizaje autorregulado que requieren entornos a distancia, que a su vez, se vincula con una actitud de afrontamiento proactivo que mejora su capacidad de planificación y organización de su aprendizaje, y que se traduce en un mayor rendimiento y satisfacción académicos (Chiecher, 2012; García Aretio, 2014; Luque *et al.*, 2014; Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2013; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

### **Modelo propuesto**

Habida cuenta de lo comentado previamente, se puede afirmar que el engagement académico constituye un constructo motivacional positivo clave para el bienestar del estudiante, facilitado a su vez por un compendio de recursos personales de tipo motivacional, emocional y cognitivo que, en conjunto, contribuye a la percepción de un menor número de demandas estresantes del entorno y a una mayor capacidad para hacerles frente de forma adecuada. El resultado de esa dinámica sería, por tanto, un impacto positivo en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes a través de una consolidación de los recursos y, finalmente, un mayor engagement.

En sentido inverso, se encontraría el burnout académico que sería inducido por una mayor percepción de demandas académicas y una menor presencia de recursos con los que hacerles

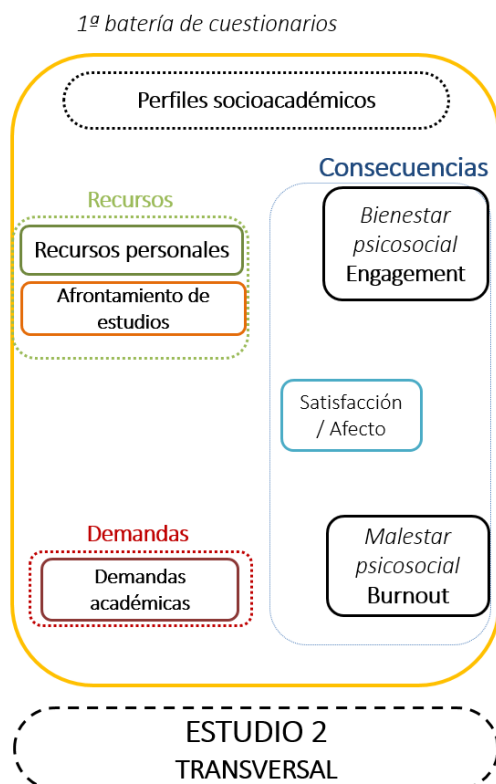
frente, acompañado de estrategias de afrontamiento débiles, lo que en suma afectaría negativamente en el rendimiento y bienestar académicos de los estudiantes.

Adicionalmente, otras variables socioacadémicas como el tipo de universidad por modalidad de enseñanza podrían implicar diferencias significativas en los niveles de ese conjunto de variables, así como en su relación con los indicadores de engagement y burnout académicos.

Si bien la investigación hasta la fecha ha evaluado el papel de ciertas variables en el bienestar y malestar estudiantil, es el universitario un contexto con un bajo número de investigaciones al respecto (White *et al.*, 2017). Por todo lo anterior, en el presente estudio ponemos a prueba un modelo con el que analizar e identificar, en el ámbito universitario, los perfiles de bienestar y malestar, en términos de engagement y burnout académicos, las diferencias en sus correlatos y predictores (selección de recursos personales, estilos de afrontamiento y demandas académicas, el afecto y el grado de satisfacción académica); y, en otros términos y de forma exploratoria, las posibles diferencias por perfiles socioacadémicos.

Las relaciones previamente evidenciadas entre engagement y burnout con respecto a una selección de recursos psicológicos, estrategias de afrontamiento y demandas percibidas han guiado la selección de variables del presente estudio.

**Figura 3.1** *Diseño del Estudio 2.*



## Objetivos

Los objetivos del presente estudio son:

- Validar un modelo de variables, de recursos personales, demandas académicas, estilos de afrontamiento, satisfacción y afecto de cara a predecir perfiles de bienestar y malestar en el ámbito académico, a través del engagement y burnout (y core burnout) académicos, en una muestra de universitarios en España.
- Analizar la posible contribución independiente de la eficacia percibida como un recurso personal.
- Evaluar el grado en que engagement y burnout representan constructos antagónicos u opuestos
- Explorar la influencia del tipo de universidad, por modalidad de enseñanza (presencial o a distancia) en las diferencias y predicción de los perfiles de éxito, bienestar y malestar académicos.

## Hipótesis

Las hipótesis del estudio se plantean en tres planos, el relacionado con los perfiles psicológicos positivos, los perfiles de riesgo y, finalmente, las diferencias socioacadémicas.

- **Hipótesis 1:** aquellos estudiantes con alto engagement presentarán mayores recursos personales, estrategias de afrontamiento del estudio más funcionales, mayor satisfacción hacia la titulación y la experiencia de mayor afecto positivo.
- **Hipótesis 2:** aquellos estudiantes con alto burnout presentarán menores recursos personales, peores estrategias de afrontamiento del estudio, mayores demandas percibidas, menor satisfacción hacia la titulación y la experiencia de mayor afecto negativo.
- **Hipótesis 3:** la eficacia percibida, contemplada como uno de los recursos psicológicos, mostrará mayor correlación con el engagement que con el core burnout.
- **Hipótesis 4:** ambas medidas de engagement y burnout académicos presentarán relaciones significativamente inversas. En esta línea, el engagement académico ejercerá un efecto *buffering* o de amortiguación sobre los correlatos negativos del burnout (y core burnout) académico.
- **Hipótesis 5:** existirán diferencias significativas en los niveles y en la predicción de los indicadores de engagement y burnout académicos según el tipo de universidad al que pertenezca (enseñanza presencial o a distancia).



## 3.2 Metodología

### Muestra

Se empleó una muestra de 702 estudiantes de grado pertenecientes a 32 universidades de toda España y de varias tipologías, presenciales y a distancia (representado por la UNED y su modelo de enseñanza no presencial), generalista y politécnicas, y de varios tamaños. Del total, un 64.2% son mujeres, más de la mitad cursan estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas (60%) y algo más de un tercio (36%) se encuentra en primer curso.

**Tabla 3.1** *Descriptivos de los participantes en el estudio.*

Variable	Tipo de universidad		
	Presencial	UNED	Total
Masculino	35.1%	37.4%	35.8%
Femenino	64.9%	62.6%	64.2%
De 18 a 21 años	40.3%	7.6%	31.1%
De 22 a 25 años	37.9%	8.1%	29.5%
De 26 a 29 años	8.5%	13.1%	9.8%
De 30 a 34 años	5.2%	11.6%	7%
De 35 a 39 años	3.8%	18.2%	7.8%
40 o más años	4.4%	41.4%	14.8%
Ciencias de la Salud	6%	0%	5%
Ciencias	6%	7%	6%
Enseñanzas Técnicas	25%	2%	18%
Artes y humanidades	10%	16%	11%
Ciencias Sociales y Jurídicas	54%	76%	60%
Primer curso	34%	41%	36%
Segundo curso	20%	17%	19%
Tercer curso	18%	16%	17%
Cuarto curso o superior	28%	26%	27%

Variable	Tipo de universidad		
	Presencial	UNED	Total
Menos de 35 ECTS matriculados	8%	48%	19%
35 o más ECTS matriculados	92%	52%	81%
Total	504	198	702

### Variables e instrumentos

Dentro de la Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios se construyó una primera batería de cuestionarios en línea dirigida a universitarios en España (Hito 2), para ser respondida voluntariamente.

La batería incluía variables sociodemográficas, por un lado, y académicas y psicológicas, por otro. La fiabilidad interna respectiva encontrada en estudios previos es adecuada: en la escala de Burnout académico (Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005); con respecto al Engagement académico (Salanova *et al.*, 2000); en cuanto a la escala de Resiliencia (Notario-Pacheco *et al.*, 2011); para la escala de Iniciativa Personal Autoinformada (Las-Hayas *et al.*, 2018); en lo que respecta a las escalas de aprendizaje autorregulado y de afrontamiento del estudio (Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2006); para el Cuestionario de Estrés Académico Universitario (García-Ros *et al.*, 2012); y en lo referido a la Escala de Afecto Positivo y Negativo (Sandín *et al.*, 1999).

Tabla 3.2 Instrumentos recogidos en el estudio.

Escala (fiabilidad)	Subescala (fiabilidad)	Autoría	Escala de respuesta	Nº de ítems	Ejemplo de ítem
<b>Variables socioacadémicas</b>					
Edad		Ad hoc	17-99	1	
Sexo		Ad hoc	Mujer, Hombre	1	
Universidad		Ad hoc	Universidades españolas	1	
Rama de enseñanza de sus estudios de grado		Ad hoc	Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias	1	
Curso académico en el que se encuentran (según la proporción de asignaturas matriculadas)		Ad hoc	1 <sup>er</sup> curso a 4 <sup>o</sup> curso o superior	1	
<b>Recursos personales</b>					
Resiliencia (escala única) (.89)		10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC); adaptación española por Notario-Pacheco <i>et al.</i> (2011)	0 ( <i>En absoluto</i> ) a 4 ( <i>Casi siempre</i> )	10	Creo que soy una persona fuerte cuando me enfrento a los desafíos y dificultades vitales
Razones para cursar la carrera elegida	Motivos intrínsecos (.86) y Motivos extrínsecos (.71)	Ad hoc			Por satisfacción personal
Autoregulación académica	Motivación intrínseca identificada (.73), Motivación extrínseca (.74) y Motivación intrínseca pura (.55)	Batería de Escalas de aprendizaje autorregulado (Sánchez-Elvira-Paniagua <i>et al.</i> , 2006).	1 ( <i>En absoluto</i> ) a 4 ( <i>Casi siempre</i> )	13	Me esfuerzo mucho en los estudios

Escala (fiabilidad)	Subescala (fiabilidad)	Autoría	Escala de respuesta	Nº de ítems	Ejemplo de ítem
<b>Iniciativa personal autoinformada</b> (escala única) (.81)		Escala de Iniciativa Autoinformada de (Frese <i>et al.</i> , 1997) en su adaptación española (Las-Hayas <i>et al.</i> , 2018)	1 ( <i>Completamente en desacuerdo</i> ) a 5 ( <i>Completamente de acuerdo</i> )	7	Resuelvo los problemas sin esperar a ver qué pasa
<b>Eficacia percibida</b> (subescala original de Burnout académico) (.84)		Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002) en su adaptación española (Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005)	0 ( <i>Nunca</i> ) a 6 ( <i>Siempre</i> )	5	Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas
<b>Estrategias de aprendizaje y afrontamiento del estudio</b>					
<b>Procrastinación académica</b> (escala única) (.90)		González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, Cuestionario Experimental	1 ( <i>En absoluto</i> ) a 5 (Totalmente)	18	Trabajo de forma no sistemática (desordenada)
<b>Estrategias y hábitos de estudio</b>	Ansiedad (.60), Persistencia (.83), Estrategias de Evitación ante la dificultad (.88)	Batería de Escalas de Aprendizaje Autorregulado (Sánchez-Elvira-Paniagua <i>et al.</i> , 2006)	1 ( <i>En absoluto</i> ) a 4 (Totalmente)	19	Me esfuerzo en el estudio de las materias, independientemente de si me gustan o no
<b>Demandas académicas</b>					
<b>Créditos ECTS matriculados</b>		Ad hoc	0-90 ECTS	1	
<b>Estrés Académico Universitario</b>	Obligaciones académicas (.81) y Expediente y perspectivas de futuro (.79)	Cuestionario de Estrés Académico Universitario (García-Ros <i>et al.</i> , 2012)	1 ( <i>Nada de estrés</i> ) a 6 ( <i>Mucho estrés</i> )	13	“hacer exámenes” “obtener notas elevadas en las distintas materias”

Escala (fiabilidad)	Subescala (fiabilidad)	Autoría	Escala de respuesta	Nº de ítems	Ejemplo de ítem
<b>Afecto y satisfacción académica</b>					
<b>Afecto</b>	Afecto positivo (.88) y Afecto negativo (.91)	Positive and Negative Affect Schedule (Watson y Clark, 1988), adaptación española (Sandín <i>et al.</i> , 1999).	1 ( <i>Muy ligeramente</i> ) a 4 ( <i>Extremadamente</i> )	20	Entusiasmo, Vergüenza
<b>Satisfacción con la titulación</b>		Ad hoc	1 ( <i>Nada satisfecho/a</i> ) a 5 ( <i>Muy satisfecho/a</i> )	1	
<b>Engagement y burnout académicos</b>					
<b>Engagement (.92)</b>	Dedicación (.84), Vigor (.84) y Absorción (.83)	Utrecht Work Engagement Scale, UWES (Salanova <i>et al.</i> , 2000) (adaptación para estudiantes)	0 ( <i>Nunca</i> ) a 6 ( <i>Siempre</i> )	15	Cuando estudio, siento que estoy lleno de energía
<b>Burnout (.86) y Core Burnout (.83)</b>	Agotamiento (.84), Cinismo (.86) y eficacia percibida (.84)	Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS (Schaufeli, Martínez <i>et al.</i> , 2002) en su adaptación española (Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005)	0 ( <i>Nunca</i> ) a 6 ( <i>Siempre</i> )	15	Dudo de la importancia y valor de mis estudios

**Variables sociodemográficas.** Se elaboraron ítems ad-hoc para recopilar información sobre la edad, el sexo, la universidad, la rama de enseñanza y el curso académico en el que se encontraban.

**Engagement académico.** El engagement se midió con la versión para estudiantes de la Escala de Engagement Laboral de Utrecht, UWES-S (Salanova *et al.*, 2000). Se compone de 15 ítems, con una escala tipo Likert que varía de 0 (*nunca*) a 6 (*siempre*). Consiste en tres dimensiones: vigor (por ejemplo, "Cuando estudio, siento que estoy lleno de energía"), dedicación (por ejemplo, "Estoy orgulloso de mis estudios") y absorción (por ejemplo, "Estoy inmerso en mis estudios"). El coeficiente de fiabilidad global en nuestro estudio fue de .92 y .83, .84, .84 para las subescalas de absorción, dedicación y vigor, respectivamente.

**Burnout académico.** El burnout se midió con el instrumento Maslach Burnout Inventory-Student, MBI-SS (Schaufeli, Martínez *et al.*, 2002) en su adaptación al español (Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005). Se compone de 15 ítems agrupados en tres dimensiones: agotamiento (por ejemplo, "Me encuentro agotado/a físicamente al final de un día en la universidad"), cinismo (por ejemplo, "Dudo de la importancia y valor de mis estudios") y eficacia percibida (por ejemplo, "Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas"). El MBI-SS consta de una escala de respuesta tipo Likert que va de 0 (*nunca*) a 6 (*siempre*). El coeficiente global fue de .86, y de .84, .86, .84 para las subescalas de agotamiento, cinismo y eficacia, respectivamente. El core burnout, que comprende las dimensiones de agotamiento y cinismo, mostró un coeficiente de fiabilidad de .83.

### **Recursos psicológicos**

*Motivos para la elección de estudios.* Los estudiantes fueron preguntados por las razones por las que eligieron sus estudios actuales, a través de 14 ítems y una escala de respuesta tipo Likert que va de 1 (nada importante) a 4 (muy importante). Los ítems se agruparon en dos subescalas: motivos intrínsecos ("Por satisfacción personal") y extrínsecos ("Es una forma de tener más posibilidades de promoción laboral"). Los coeficientes de fiabilidad fueron .86, para la subescala de motivaciones intrínsecas, y .71 para la referida a motivaciones extrínsecas.

*Motivación académica.* Subescalas de motivación intrínseca y extrínseca de la Batería de Escalas de Aprendizaje Autorregulado (Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2006). Consiste en una escala tipo Likert de 13 ítems que varía de 1 (*en absoluto*) a 4 (*casi siempre*). Dos ejemplos de los ítems

comprendidos son "Me esfuerzo mucho en los estudios" o "El miedo a no rendir en mis estudios es lo que más me motiva a esforzarme". Los coeficientes de fiabilidad son de .73 para la motivación intrínseca identificada, .55 para la motivación intrínseca pura y .74 para la motivación extrínseca.

*Iniciativa personal.* Medida con la escala de iniciativa personal autoinformada (Frese *et al.*, 1997) en su adaptación al español (Las-Hayas *et al.*, 2018). Se compone de siete ítems (por ejemplo, "Resuelvo los problemas sin esperar a ver qué pasa") y una escala tipo Likert que varía de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*). El coeficiente de fiabilidad de la escala es de .81.

*Resiliencia.* Escala de resiliencia de Connor-Davidson (Connor y Davidson, 2003), en su adaptación al español (Notario-Pacheco *et al.*, 2011). Se compone de 10 ítems y una escala de respuesta tipo Likert que varía de 0 (*en absoluto*) a 4 (*casi siempre*). Un ejemplo de ítem es "Creo que soy una persona fuerte cuando me enfrento a los desafíos y dificultades vitales". El coeficiente de fiabilidad de la escala es de .89.

### **Estrategias de aprendizaje y afrontamiento del estudio**

*Procrastinación académica.* El cuestionario de procrastinación académica (González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013) consta de 18 ítems (p. ej., "Trabajo de forma no sistemática –desordenada-") y una escala de respuesta tipo Likert que va de 1 (*en absoluto*) a 5 (*totalmente*). El coeficiente de fiabilidad de la escala es de .90.

*Estrategias de afrontamiento del estudio (activo, emocional y evitativo)* Medidas con la Batería de Escalas de Aprendizaje Autorregulado (Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2006). Dados los objetivos de este estudio, se seleccionaron tres de sus subescalas, que constan de 19 ítems: persistencia (p. ej., "Me esfuerzo en el estudio de las materias, independientemente de si me gustan o no"), estrategias de evitación ante dificultades (p. ej., "Ante dificultades importantes en el estudio suelo tirar la toalla.") y ansiedad académica (por ejemplo, "Me siento nervioso/a y turbado/a cuando hago exámenes."). La respuesta se realiza a través de una escala Likert de 1 (*en absoluto*) a 4 (*totalmente*). Los coeficientes de confiabilidad para cada subescala son .83, .88 y .60, respectivamente.

### **Demandas académicas**

*Estrés académico.* Se midió con el Cuestionario de Estrés Académico Universitario (García-Ros *et al.*, 2012). De acuerdo con los objetivos de este estudio, solo se seleccionaron dos subescalas,

compuestas por 13 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert que varía de 1 (*nada de estrés*) a 6 (*mucho estrés*): obligaciones académicas (por ejemplo, “hacer exámenes”) y expediente y perspectivas de futuro (por ejemplo, “obtener notas elevadas en las distintas materias.”). Los coeficientes de fiabilidad son .81 para obligaciones académicas y .79 para expediente y perspectivas de futuro.

*ECTS matriculados.* Se preguntó por el total de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) de los que estaban matriculados, a través de un ítem ad hoc con una escala de respuesta de 0 a 90 ECTS.

### **Satisfacción y afecto**

*Afecto.* Medido con el instrumento Positive and Negative Affect Schedule (Watson y Clark, 1988) en su adaptación al español (Sandín *et al.*, 1999). Se compone de 20 ítems agrupados en dos subescalas, afecto positivo y negativo. Se les preguntó a los estudiantes con qué frecuencia experimentaron la semana anterior cada uno de los 20 sentimientos recogidos en el instrumento (por ejemplo, “Entusiasmo”, “Vergüenza”) con una escala tipo Likert que va de 1 (*muy ligeramente*) a 4 (*extremadamente*). Los coeficientes de fiabilidad fueron .88 para el afecto positivo y .91 para el afecto negativo. Asimismo, se calculó la medida de balance de afecto (afecto positivo – afecto negativo).

*Grado de satisfacción con los estudios.* Fue medido con un único ítem ad hoc (*Indica el grado de satisfacción que tienes hacia la titulación*) y una escala de respuesta tipo Likert de 1 (*nada satisfecho/a*) a 5 (*muy satisfecho/a*).

### **Procedimiento**

El procedimiento seguido fue, en primer lugar, hacer un listado de posibles contactos por universidades, atendiendo al objetivo de recoger una variedad amplia de perfiles. A continuación, tuvo lugar el primer contacto con cada persona intermediaria, vía telefónica, para presentarles el proyecto, enviarles información por escrito del mismo y acordar la forma y fechas de administración de la batería de cuestionarios. Al ser online, para su aplicación solamente era necesario disponer del enlace.

El profesorado colaborador de las 32 universidades participantes distribuyó el enlace al cuestionario en línea entre sus estudiantes. La administración y recogida de respuestas tuvo lugar entre los meses de noviembre y diciembre, previamente al primer periodo de evaluación. Tras



informar al alumnado de los objetivos del estudio, se les solicitó su consentimiento explícito de participación, al tiempo que se les aseguraba la confidencialidad de los datos. Cada persona podía responder desde el ordenador de sobremesa, tableta digital, ordenador portátil o móvil, con la ventaja de que los datos se almacenaban en su propio dispositivo. La plataforma Qualtrics © no permitía responder más de una vez desde el propio dispositivo; ello, sumado a la extensión del cuestionario (alrededor de 20 minutos) y a la obligatoriedad de responder a todos los ítems, garantizaba en buena medida el no falseamiento de sujetos. El instrumento incluía, de forma explícita, el consentimiento informado (Figura A.9).

### **Análisis estadísticos**

Se realizaron análisis de correlación de Pearson para hallar las relaciones tanto entre el engagement y el burnout académicos como con el resto de variables del estudio, incluida la subescala de eficacia percibida (Hipótesis 1, 2, 3 y 4).

Por otra parte, con el fin de determinar qué variables predecían los niveles de engagement y burnout, se llevaron a cabo sendos análisis de regresión múltiple, con el método por bloques. Los bloques se conformaron de acuerdo con el modelo teórico y empírico del Estudio: recursos personales, estrategias de afrontamiento del estudio, demandas académicas, afecto y satisfacción y, finalmente, engagement y burnout académicos (Hipótesis 1, 2, 3 y 4). Para su incursión en cada modelo se seleccionaron aquellas variables cuya correlación con la variable criterio fuera igual o superior a  $r=.35$ .

Adicionalmente, se realizó un análisis de perfiles psicológicos basado en la distribución de los 702 estudiantes participantes, de acuerdo con sus percentiles en engagement y burnout, categorizándolos en altos, medios y bajos. Ello, con dos motivaciones; la primera, la de conocer de qué manera se vinculaban los indicadores de engagement y burnout con el resto de variables del Estudio, de forma complementaria (Hipótesis 1 y 2); y la segunda, para hallar posibles efectos de amortiguación o *buffering* del engagement hacia el burnout académico experimentado (Hipótesis 4). Concretamente se realizó un ANOVA de muestras independientes con cuatro niveles de análisis (dos perfiles puros de engagement y burnout y dos perfiles en que se combinan niveles elevados de engagement con niveles medios de burnout y, viceversa) y con pruebas post-hoc mediante la prueba estadística de Scheffé.

Para hallar diferencias por tipo de universidad en los perfiles de engagement y burnout, así como en el resto de variables recogidas (Hipótesis 1, 2, y 3), se realizaron, de un lado, los análisis previamente descritos para cada submuestra (estudiantes de universidades presenciales y a

distancia), tanto en cuanto a las correlaciones como en las diferencias de medias entre ambos conjuntos con un ANOVA de muestras independientes con dos niveles de análisis, para estudiantes de universidades presenciales y a distancia (Hipótesis 5). De otro, se incorporó a los modelos de regresión la variable *dummy* de universidad presencial o a distancia (con el método por bloques y los mismos criterios de selección señalados previamente) (Hipótesis 5).

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa estadísticos SPSS, en su versión 24.

### 3.3 Resultados

#### Análisis descriptivo y correlacional del engagement y el burnout

Se llevaron a cabo correlaciones entre el engagement, el burnout, el core burnout y sus subescalas.

**Tabla 3.3** Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement, burnout, core burnout y sus subescalas, en toda la muestra.

Variable	<i>M (DT)</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) <sup>a</sup>
Engagement (1)	4.68 (1.09)		-.649	-.509	.891	.848	.928	-.306	-.632	.650
Burnout (2)	3.2 (.99)			.937	-.496	-.590	-.640	.775	.809	-.686
Core burnout (3)	3.23 (1.22)				-.368	-.487	-.501	.876	.790	-.389
Absorción (4)	4.37 (1.19)					.597	.782	-.231	-.452	.543
Dedicación (5)	5.48 (1.19)						.677	-.214	-.705	.542
Vigor (6)	4.2 (1.31)							-.361	-.534	.646
Agotamiento (7)	3.88 (1.44)								.408	-.221
Cinismo (8)	2.4 (1.32)									-.488
Eficacia percibida <sup>a</sup> (9)	4.86 (1.06)									

*Nota:* todas las correlaciones son significativas al nivel  $p < .01$  (bilateral). (a) Escala enunciada en positivo.

El engagement y el burnout académicos correlacionan de forma significativa y negativa ( $r = -.649$ ) (Hipótesis 4). Además, la correlación entre el engagement y el core burnout es menor ( $r = -.509$ ;  $p < .01$ ). Esto es debido al papel de la eficacia percibida, que correlaciona en mayor medida con el engagement que con el core burnout ( $r = .650$  frente a  $r = -.389$ ;  $p < .01$ ). La subescala de eficacia

percibida (medida en su forma original, en sentido positivo) presenta correlaciones significativas con ambas medidas globales y sus subescalas (**Hipótesis 3**), si bien es con la variable de agotamiento con la que presenta una clara menor correlación ( $r=-.221$ ;  $p<.01$ ), presentando la relación más fuerte de subescalas, con la de vigor ( $r=.646$ ;  $p<.01$ ).

**Tabla 3.4** *Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement, burnout, core burnout y el resto de variables, en toda la muestra.*

<i>Variable</i>	<i>M (DT)</i>	Engagement	Burnout	Core burnout
<b>Recursos personales</b>				
Motivaciones intrínsecas para estudiar	3.4 (.59)	.447	-.368	-.316
Motivaciones extrínsecas para estudiar	2.33 (.68)	.058 <sup>n.s.</sup>	.041 <sup>n.s.</sup>	.067 <sup>n.s.</sup>
Iniciativa personal autoinformada	3.43 (.73)	.558	-.444	-.246
Motivación intrínseca pura	2.77 (.69)	.681	-.516	-.388
Motivación intrínseca identificada	3.69 (.39)	.560	-.462	-.370
Motivación extrínseca	2.64 (.67)	.107	.136	.214
Resiliencia	3.78 (.8)	.393	-.403	-.297
Eficacia percibida	4.86 (1.06)	.650	-.686	-.389
<b>Estrategias de aprendizaje y afrontamiento</b>				
Procrastinación académica	2.98 (.87)	-.535	.566	.451
Persistencia	3.17 (.54)	.582	-.450	-.297
Ansiedad	2.38 (.74)	-.225	.530	.523
Evitación	1.54 (.52)	-.390	.467	.374
<b>Demandas académicas</b>				
Obligaciones académicas	3.47 (.83)	-.123	.444	.472
Expediente y perspectivas futuras	2.82 (.96)	-.106	.396	.465
ECTS matriculados	51.31 (19.65)	-.154	.187	.247
<b>Satisfacción y afecto</b>				
Satisfacción con la titulación	3.8 (.94)	.580	-.568	-.534
Afecto positivo	2.6 (.61)	.534	-.502	-.374
Afecto negativo	1.99 (.71)	-.237	.527	.531

<i>Variable</i>	<i>M (DT)</i>	Engagement	Burnout	Core burnout
Balance afecto	0.61 (1.09)	.451	-.622	-.552

*Nota:* todas las correlaciones son significativas al nivel  $p < .01$  (bilateral), salvo n.s. (sin significación estadística).

La Tabla 3.4 expone las correlaciones obtenidas entre las puntuaciones globales de engagement, burnout y core burnout y el conjunto de variables analizadas ([Hipótesis 1 y 2](#)). El engagement muestra correlaciones significativas y positivas con los recursos personales y, específicamente, con las motivaciones intrínsecas para la selección de estudios, salvo con las extrínsecas (las más elevadas se encuentran con la motivación intrínseca pura y la eficacia percibida). Dichas correlaciones resultaron también significativas, en sentido inverso, aunque algo inferiores por lo general con el burnout e, igualmente significativas, pero en menor medida aun con el core burnout. No existen relaciones significativas de motivación extrínseca con las escalas del engagement o del burnout.

Con respecto a la forma en que los estudiantes afrontan sus estudios, nuestros resultados revelan que un mayor engagement se vincula con una mayor persistencia y una menor procrastinación ( $r = -.535$ ;  $p < .01$ ) y, en menor medida, aunque significativa igualmente, de forma inversa con el afrontamiento ansioso hacia los estudios ( $r = -.225$ ;  $p < .01$ ) y la tendencia a la evitación ante dificultades ( $r = -.390$ ;  $p < .01$ ). En otro sentido, cuanto mayor nivel de burnout, mayor procrastinación ( $r = .566$ ;  $p < .01$ ), mayor ansiedad hacia los estudios ( $r = .530$ ;  $p < .01$ ) mayor tendencia a la evitación ( $r = .457$ ;  $p < .01$ ) y menor persistencia ( $r = -.450$ ;  $p < .01$ ). Estas correlaciones disminuyen cuando se considera el core burnout, salvo la ansiedad que se mantiene en valores prácticamente idénticos ( $r = .523$  frente a  $r = .530$ ;  $p < .01$ ).

Las correlaciones obtenidas entre el engagement y las demandas académicas, aunque significativas, son inferiores a  $r = \pm .155$  ( $p < .01$ ), a diferencia del burnout y, especialmente del core burnout, que muestran significativas y elevadas correlaciones tanto con la percepción de demandas académicas como con la carga de ECTS matriculados.

Finalmente, el engagement se vincula con la experiencia de sentimientos positivos especialmente y, en menor medida, con la no experiencia de sentimientos negativos, al tiempo que se relaciona con una mayor satisfacción con la titulación. Por otro lado, tanto el burnout como el core burnout se vinculan con menor satisfacción con la titulación cursada ( $r = -.568$  y  $r = -.534$ ;  $p < .01$ ) y con un mayor afecto negativo ( $r = .527$  y  $r = .531$ ;  $p < .01$ ); no obstante, si bien para la experiencia de afecto positivo las correlaciones son significativamente elevadas, los valores son mayores con

respecto al burnout global ( $r=-.502$  frente a  $r=-.374$ ;  $p<.01$ ). Tanto burnout como core burnout presentan correlaciones inversas y estadísticamente significativas con el balance del afecto ( $r=-.622$  y  $r=.552$ , respectivamente;  $p<.01$ ).

Dadas las correlaciones, se puede resumir que tanto la dimensión de engagement como la de burnout muestran un patrón de correlaciones inversas con los recursos personales y las estrategias de afrontamiento, con las demandas académicas y, finalmente, con el afecto y el grado de satisfacción. Por otra parte, dado el mayor vínculo de la eficacia percibida con las subescalas de engagement que con las respectivas de burnout y de acuerdo con los objetivos del estudio y el marco teórico previamente explicado, se procedió a emplear dicha dimensión (definida como la creencia en las propias capacidades y habilidades para afrontar de forma satisfactoria las demandas del estudio) como un recurso personal y, por tanto, el core burnout con sus subescalas, agotamiento y cinismo. Además, el core burnout muestra una correlación aun mayor con las demandas académicas que el burnout, incluido el total de créditos matriculados (ECTS).

### **Análisis predictivo del engagement y burnout**

Para evaluar el poder predictivo de las variables del estudio con el engagement y core burnout, se realizaron dos análisis de regresión múltiple (respectivamente) para la muestra total, con el método por bloques, de las escalas de engagement y core burnout como variables criterio (considerando la variable de eficacia percibida como subescala independiente) (Hipótesis 1, 2, 3 y 4). El criterio empleado fue seleccionar aquellas variables cuya correlación con la variable criterio fuera  $r \geq .35$  (Tabla 3.4): para la predicción del engagement, motivación intrínseca pura, eficacia percibida, motivación intrínseca identificada, motivaciones intrínsecas para la elección de estudios, iniciativa personal, resiliencia, persistencia académica, procrastinación académica, evitación ante las dificultades, satisfacción con la titulación, afecto positivo y core burnout; para la predicción del core burnout, motivación intrínseca identificada, motivación intrínseca pura, procrastinación académica, afrontamiento ansioso, evitación ante dificultades, obligaciones académicas, expediente y perspectivas futuras, satisfacción con la titulación, afecto negativo, afecto positivo y engagement.

**Tabla 3.5** *Análisis de regresión múltiple para la predicción del engagement y core burnout, en la muestra total.*

Criterio	Predictores	R <sup>2</sup> estandarizado	F	df	β	T
<b>Engagement</b>		.679	124.483*	3		
	Motivación intrínseca pura				.253	7.689*
	Eficacia percibida				.204	6.39*
	Motivación intrínseca identificada				.101	3.652*
	Motivaciones intrínsecas para la elección de estudios				.067	.064**
	Persistencia académica				.098	2.904**
	Satisfacción con la titulación				.231	8.455*
	Afecto positivo				.084	2.774*
	Core burnout				-.090	-3.12*
<b>Core burnout</b>		.585	90.92*	4		
	Motivación intrínseca identificada				-.085	-2.72*
	Afrontamiento ansioso				.095	2.627*
	Evitación ante dificultades				.113	3.886*
	Obligaciones académicas				.156	4.498*
	Expediente y perspectivas futuras				.154	4.698*
	Satisfacción con la titulación				-.259	-8.454*
	Afecto negativo				.175	5.279*
	Engagement				-.164	-4.015*

Nota: \* p < .001. \*\* p < .01.

Un total de ocho predictores explicaron el 68% de la varianza del engagement. Estos predictores son fundamentalmente factores de motivación intrínseca, tanto en la elección previa de los estudios como durante el curso académico (motivación intrínseca pura e identificada), o la percepción de eficacia. Además de la persistencia como forma de afrontamiento de los estudios, el modelo es explicado por el core burnout, en sentido negativo, así como por una mayor satisfacción hacia los estudios y una mayor experiencia de afecto positivo.

En el caso del core burnout, la varianza es predicha al 59% por ocho predictores. De un lado la experiencia de core burnout está explicada por la baja experiencia de engagement, una baja motivación intrínseca y la baja satisfacción hacia la titulación; también por un afrontamiento disfuncional hacia los estudios, en cuanto a la tendencia a evitar el estudio ante dificultades y a afrontarlo de forma ansiosa. En el plano emocional y de estrés, el core burnout es explicado por una mayor experiencia de emociones negativas y, finalmente, por una mayor percepción de demandas académicas estresantes.

### Análisis de perfiles de engagement y burnout

Se llevó a cabo un análisis de perfiles a partir de la distribución por percentiles de todos los estudiantes en relación con su puntuación en engagement y core burnout (*alto*, igual o superior al 70% de la muestra; *medio*, entre el 31% y el 69%; y *bajo*, igual o inferior al 30%) (Hipótesis 1, 2, 3 y 4).

**Tabla 3.6** Distribución de percentiles de engagement y core burnout en la muestra total.

	Bajo core burnout	Medio core burnout	Alto core burnout	n
Bajo engagement	4.6%	10.2%	16.6%	221
Medio engagement	10.4%	16.9%	10.2%	263
Alto engagement	16.6%	11.2%	3.1%	218
n	222	269	211	702

La distribución mostró que un 16.6 % de la muestra presenta un engagement puro (alto engagement y bajo core burnout), valor idéntico al de su perfil opuesto, core burnout puro (alto core burnout y bajo engagement). Por otra parte, un 11.2% y un 10.2% presentan, respectivamente, alto engagement y burnout medio o un alto core burnout y un engagement medio. Asimismo, un 16.9% se sitúa en niveles medios en ambas variables; finalmente un 3.1% puntúa alto tanto en engagement como en core burnout y un 4.6% bajo en ambas escalas.

A partir de estos perfiles de estudiantes se llevó a cabo un análisis de contraste de medias mediante un ANOVA de un factor de medidas independientes con cuatro niveles, los dos perfiles psicológicos puros de engagement y core burnout, y los dos niveles altos en cada variable con niveles medios en la otra escala respectiva (perfiles mixtos). Adicionalmente se realizaron pruebas post-hoc mediante el criterio Scheffé.

**Tabla 3.7** *Análisis de perfiles de engagement y core burnout.*

Variables	Engagement puro (a) <i>n</i> =117 <i>M</i> ( <i>DT</i> )	Engagement mixto (b) <i>n</i> =79 <i>M</i> ( <i>DT</i> )	Core burnout mixto (c) <i>n</i> =72 <i>M</i> ( <i>DT</i> )	Core burnout puro (d) <i>n</i> =117 <i>M</i> ( <i>DT</i> )	F df (2.49)	$\eta^2$
<b>Engagement</b>	5.96 (.47) <sup>cd</sup>	5.76 (.38) <sup>cd</sup>	4.68 (.3) <sup>abd</sup>	3.31 (.74) <sup>abc</sup>	586.91	.830
Absorción	5.62 (.73) <sup>cd</sup>	5.5 (.58) <sup>cd</sup>	4.43 (.63) <sup>abd</sup>	3.28 (.88) <sup>abc</sup>	241.42	.682
Dedicación	6.51 (.42) <sup>cd</sup>	6.4 (.48) <sup>cd</sup>	5.58 (.69) <sup>abd</sup>	3.96 (1.16) <sup>abc</sup>	257.59	.676
Vigor	5.76 (.66) <sup>bcd</sup>	5.38 (.55) <sup>acd</sup>	4.03 (.68) <sup>abd</sup>	2.71 (.91) <sup>abc</sup>	399.03	.763
<b>Burnout</b>	1.93 (.41) <sup>bcd</sup>	2.97 (.37) <sup>acd</sup>	4.03 (.49) <sup>abd</sup>	4.59 (.69) <sup>abc</sup>	574.48	.834
<b>Core Burnout</b>	1.74 (.45) <sup>bcd</sup>	3.16 (.36) <sup>acd</sup>	4.48 (.57) <sup>abd</sup>	4.87 (.82) <sup>abc</sup>	623.03	.755
Agotamiento	2.19 (.76) <sup>bcd</sup>	4.35 (.68) <sup>acd</sup>	5.21 (.86) <sup>ab</sup>	5.2 (1.11) <sup>ab</sup>	281.72	.582
Cinismo	1.21 (.32) <sup>bcd</sup>	1.67 (.61) <sup>acd</sup>	3.38 (1.03) <sup>abd</sup>	4.27 (1.15) <sup>abc</sup>	310.86	.690
Eficacia percibida	5.74 (.75) <sup>b*cd</sup>	5.38 (.8) <sup>a*cd</sup>	4.79 (.79) <sup>abd</sup>	3.92 (.99) <sup>abc</sup>	98.83	.556
<b>Recursos personales</b>						
Motivos intrínsecos	3.68 (.42) <sup>cd</sup>	3.65 (.39) <sup>c*d</sup>	3.36 (.57) <sup>ab*d</sup>	3 (.7) <sup>abc</sup>	37.40	.242
Motivos extrínsecos	2.31 (.72) <sup>n.s.</sup>	2.53 (.73) <sup>n.s.</sup>	2.44 (.65) <sup>n.s.</sup>	2.35 (.63) <sup>n.s.</sup>	1.78	.009
Iniciativa personal	3.9 (.58) <sup>cd</sup>	3.81 (.62) <sup>c*d</sup>	3.5 (.69) <sup>ab*d</sup>	2.93 (.72) <sup>abc</sup>	49.32	.338
Motivación intrínseca pura	3.4 (.49) <sup>cd</sup>	3.19 (.55) <sup>cd</sup>	2.67 (.55) <sup>abd</sup>	2.16 (.65) <sup>abc</sup>	106.30	.477
Motivación intrínseca identificada	3.92 (.17) <sup>cd</sup>	3.89 (.16) <sup>cd</sup>	3.62 (.37) <sup>abd</sup>	3.35 (.54) <sup>abc</sup>	60.01	.342
Motivación extrínseca	2.46 (.72) <sup>bc</sup>	2.97 (.62) <sup>ad</sup>	2.9 (.5) <sup>a</sup>	2.68 (.69) <sup>b</sup>	11.95	.068
Resiliencia	4.18 (.64) <sup>cd</sup>	3.93 (.69) <sup>d</sup>	3.79 (.82) <sup>ad</sup>	3.28 (.91) <sup>abc</sup>	27.61	.206
Eficacia percibida	5.74 (.75) <sup>cd</sup>	5.38 (.8) <sup>d</sup>	4.79 (.79) <sup>ad</sup>	3.92 (.99) <sup>abc</sup>	98.83	.556
<b>Estrategias de afrontamiento y aprendizaje</b>						
Procrastinación	2.21 (.66) <sup>bcd</sup>	2.7 (.69) <sup>acd</sup>	3.25 (.78) <sup>abd</sup>	3.63 (.8) <sup>abc</sup>	80.86	.443
Persistencia	3.56 (.38) <sup>cd</sup>	3.45 (.43) <sup>cd</sup>	3.15 (.5) <sup>abd</sup>	2.77 (.58) <sup>abc</sup>	59.85	.376
Ansiedad	1.87 (.58) <sup>bcd</sup>	2.56 (.71) <sup>ad</sup>	2.79 (.59) <sup>a</sup>	2.86 (.73) <sup>ab</sup>	52.42	.267
Evitación	1.3 (.36) <sup>cd</sup>	1.36 (.41) <sup>cd</sup>	1.64 (.5) <sup>abd*</sup>	1.97 (.66) <sup>abc*</sup>	41.09	.255



Variables	Engagement puro (a) <i>n</i> =117 <i>M</i> ( <i>DT</i> )	Engagement mixto (b) <i>n</i> =79 <i>M</i> ( <i>DT</i> )	Core burnout mixto (c) <i>n</i> =72 <i>M</i> ( <i>DT</i> )	Core burnout puro (d) <i>n</i> =117 <i>M</i> ( <i>DT</i> )	F df (2.49)	$\eta^2$
<b><i>Demandas académicas</i></b>						
Obligaciones académicas	3.03 (.86) <sup>bcd</sup>	3.75 (.75) <sup>a</sup>	3.97 (.58) <sup>a</sup>	3.9 (.73) <sup>a</sup>	35.41	.193
Expediente y perspectivas futuras	2.21 (.82) <sup>bcd</sup>	3.24 (.86) <sup>a</sup>	3.41 (.78) <sup>a</sup>	3.26 (.93) <sup>a</sup>	44.73	.190
Créditos ECTS	42.71 (19.11) <sup>bcd</sup>	52.27 (18.3) <sup>a</sup>	55.83 (20.77) <sup>a</sup>	58.75 (15.82) <sup>a</sup>	16.36	.62
<b><i>Satisfacción y afecto</i></b>						
Satisfacción titulación	4.46 (.64) <sup>cd</sup>	4.29 (.68) <sup>cd</sup>	3.6 (.82) <sup>abd</sup>	2.82 (1.03) <sup>abc</sup>	92.54	.419
Afecto positivo	3.04 (.47) <sup>cd</sup>	2.88 (.48) <sup>cd</sup>	2.5 (.56) <sup>abd</sup>	2.14 (.65) <sup>abc</sup>	59.67	.385
Afecto negativo	1.54 (.47) <sup>bcd</sup>	2.03 (.64) <sup>acd</sup>	2.46 (.7) <sup>ab</sup>	2.47 (.71) <sup>ab</sup>	52.88	.269
Balance del afecto	1.51 (.73) <sup>bcd</sup>	.84 (.95) <sup>acd</sup>	.04 (1.02) <sup>ab</sup>	-.32 (1.06) <sup>ab</sup>	83.82	.423

*Nota:* por defecto la significación es inferior a .01. En caso contrario o mixto, se señalan los niveles de significación correspondientes: \*  $p < .05$ ; n.s.: no significativo.

Entre subescalas de engagement, los perfiles de engagement puro y engagement mixto presentan valores estadísticamente similares salvo en la escala de vigor, superior en el perfil puro. En el caso de las subescalas de core burnout, solamente se presentan puntuaciones similares estadísticamente en la subescala de agotamiento entre el core burnout puro y mixto, de tal forma que en cinismo y eficacia percibida se observan peores valores entre perfiles de core burnout puro.

En cuanto a las motivaciones para la elección de sus estudios, solo las intrínsecas arrojan diferencias significativas entre algunos de los perfiles. Así, los valores en motivación intrínseca son superiores y significativamente diferentes entre perfiles de engagement puro y mixto y los de core burnout puro y mixto; y entre perfiles de core burnout mixto y puro.

En el conjunto de variables de recursos, se observan diferencias significativas entre alto engagement (puro y mixto) y alto core burnout (puro y mixto). Por ejemplo, aquellos estudiantes con niveles elevados de engagement (tanto puro como mixto) presentan mayor puntuación en iniciativa personal; en contraposición se encuentran los estudiantes con alto core burnout, especialmente de perfil puro. En cuanto a la motivación extrínseca (p. ej., “quiero ir bien en mis estudios porque es lo que se supone que debo hacer”), puntúan de forma significativamente

diferente los perfiles mixtos, tanto de core burnout como de engagement, siendo los de engagement puro quienes presentan la puntuación más baja.

La resiliencia y la eficacia percibida presentan un patrón similar. Los estudiantes con perfil alto de engagement son significativamente más resilientes y con mayor eficacia percibida que aquellos que presentan un alto core burnout, especialmente puro. Entre perfiles mixtos no existen diferencias significativas a este respecto.

Los estudiantes con mayor nivel de engagement (tanto puro como mixto) muestran mejores estrategias de afrontamiento que aquellos de perfil alto en core burnout (sea puro o mixto); así, los primeros persisten más y tienden a no evitar las dificultades derivadas de su carga académica. Adicionalmente los estudiantes con engagement puro arrojan significativamente menores estrategias de procrastinación académica y menor ansiedad ante los estudios que el resto de perfiles de engagement y core burnout. Finalmente, presentar un perfil de core burnout puro va vinculado a peores estrategias de afrontamiento y aprendizaje que el resto de grupos, salvo en lo referido a la ansiedad ante estudios, con valores similares estadísticamente al del perfil de core burnout mixto.

En cuanto a las demandas académicas solamente se observan diferencias entre quienes presentan engagement puro y el resto de perfiles, que arrojan promedios estadísticamente similares. Precisamente las mayores puntuaciones en demandas académicas se sitúan en el perfil de core burnout mixto, aunque como se ha comentado previamente, sin diferencias significativas con el puro y el engagement mixto.

En términos de satisfacción hacia los estudios y sentimientos experimentados en los días previos, se observa una clara tendencia entre el engagement y el core burnout, con relación directa entre mayor engagement y mayor satisfacción con la titulación, de un lado, y una mayor experiencia de afecto positivo y una menor experiencia de afecto negativo, del otro. Cabe destacar, por una parte, que no existen estadísticamente diferencias en la experiencia de sentimientos positivos entre perfiles de engagement puro y mixto, ni tampoco para el afecto negativo y entre los perfiles de core burnout puro y mixto, pero sí del positivo (menor en el core burnout puro). Esto es, que niveles elevados de engagement se vinculan con un mayor afecto positivo y un menor afecto negativo, aun presentando niveles moderados de core burnout.

En resumen y de forma congruente con los análisis de regresión previos, el análisis más detallado de los efectos post-hoc permite observar que los estudiantes con un nivel puro o mixto de engagement destacan por presentar mayores niveles de recursos, y estilos de afrontamiento y aprendizaje más funcionales (mayor motivación intrínseca, iniciativa personal, resiliencia, eficacia

percibida y persistencia, incluso presentado un nivel medio de core burnout). Por el contrario, los estudiantes con niveles elevados de core burnout, muestran niveles inferiores en resiliencia, eficacia percibida y afecto positivo, y superiores en procrastinación, ansiedad académica, demandas percibidas (obligaciones académicas, y expediente académico y expectativas), insatisfacción con los estudios y afecto negativo. Comparativamente, entre niveles bajos y medios de engagement con niveles altos de core burnout, la presencia de niveles medios de engagement (correspondiente a un perfil de core burnout mixto) va aparejado a unos niveles más positivos en los recursos, las formas de afrontamiento, la satisfacción con los estudios y la experiencia de sentimientos positivos, frente a los promedios arrojados por perfiles de core burnout puro.

### **Análisis descriptivo y predictivo según la enseñanza presencial y UNED**

Los análisis descriptivos de la muestra señalan, de entrada, diferencias socioacadémicas entre el alumnado de universidades presenciales y de la UNED, como la edad o los créditos ETCS matriculados. Por ello, y como parte de los objetivos del presente estudio, se deseó analizar si el modelo planteado para la muestra global era aplicable a estas dos submuestras ([Hipótesis 1, 2, 3 y 4](#)), si existían diferencias significativas en las medidas psicológicas analizadas ([Hipótesis 5](#)) y, finalmente, si el tipo de universidad constituía un posible predictor que explicara los niveles de engagement y de core burnout ([Hipótesis 5](#)).

#### *Análisis descriptivos y correlacionales*

**Tabla 3.8** *Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement, burnout, core burnout y sus subescalas, en estudiantes de universidades presenciales.*

Variable	M (DT)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Engagement (1)	4.5 (1.09)		-.620	-.453	.881	.850	.920	-.199	-.610	.675
Burnout (2)	3.37 (.96)			.931	-.450	-.583	-.606	.722	.810	-.693
Core burnout (3)	3.49 (1.17)				-.300	-.458	-.440	.839	.784	-.382
Absorción (4)	4.21 (1.18)					.587	.761	-.123	-.422	.547
Dedicación (5)	5.31 (1.22)						.668	-.137	-.689	.571
Vigor (6)	3.99 (1.3)							-.262	-.505	.666
Agotamiento (7)	4.2 (1.34)								.334	-.170
Cinismo (8)	2.58 (1.37)									-.502

Variable	M (DT)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eficacia <sup>a</sup> (9)	4.84 (1.07)									

*Nota:* todas con significación  $p < .01$  (bilateral). (a) Subescala original, medida en sentido positivo.

**Tabla 3.9** *Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement, burnout, core burnout y sus subescalas, en estudiantes de la UNED (enseñanza no presencial).*

Variable	M (DT)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Engagement (1)	5.15 (.96)		-.624	-.488	.898	.804	.929	-.335	-.612	.657
Burnout (2)	2.76 (.94)			.939	-.500	-.507	-.633	.835	.773	-.750
Core burnout (3)	2.57 (1.1)				-.368	-.414	-.501	.912	.776	-.477
Absorción (4)	4.8 (1.12)					.545	.796	-.280	-.434	.569
Dedicación (5)	5.91 (.97)						.624	-.180*	-.691	.498
Vigor (6)	4.73 (1.18)							-.404	-.515	.654
Agotamiento (7)	3.06 (1.37)								.461	-.381
Cinismo (8)	1.94 (1.08)									-.483
Eficacia <sup>a</sup> (9)	4.89 (1.03)									

*Nota:* Todas con significación  $p < .01$  (bilateral). (a) Subescala original, medida en sentido positivo.

Por tipo de universidad, de enseñanza presencial o a distancia, todas las correlaciones resultan significativas al mismo nivel. Una diferencia más reseñable sería el hecho de que en la muestra de estudiantes de universidades presenciales, el agotamiento presenta una correlación inferior con variables como el engagement y sus subescalas (aunque igualmente significativas), unido a la existencia de mayores niveles generalizados de agotamiento entre estudiantes de universidades presenciales (4.2 frente a 3.06 de UNED; Tabla 3.8), así como a una mayor carga académica, estadísticamente significativa (promedio de créditos ECTS matriculados de 57.5 frente a 35.6 de la UNED).

**Tabla 3.10** *Análisis descriptivo y correlaciones entre engagement y core burnout, con el resto de variables del Estudio, en estudiantes de universidades presenciales y de la UNED.*

Variable	M (DT)		Engagement		Core burnout	
	Presencial	UNED	Presencial	UNED	Presencial	UNED
<b>Recursos personales</b>						
Motivaciones intrínsecas para estudiar	3.31 (.6)	3.62 (.48)	.393	.474	-.243	-.308
Motivaciones extrínsecas para estudiar	2.31 (.65)	2.39 (.75)	.001 <sup>n.s.</sup>	.154*	.092*	.091 <sup>n.s.</sup>
Iniciativa personal autoinformada	3.39 (.73)	3.51 (.73)	.570	.536	-.194	-.351
Motivación intrínseca pura	2.66 (.69)	3.04 (.63)	.657	.662	-.308	-.406
Motivación intrínseca identificada	3.65 (.42)	3.81 (.27)	.569	.428	-.367	-.212
Motivación extrínseca	2.73 (.66)	2.4 (.64)	.236	-.004 <sup>n.s.</sup>	.103*	.288
Resiliencia	3.73 (.81)	3.92 (.77)	.381	.375	-.251	-.352
Eficacia percibida	4.84 (1.07)	4.89 (1.03)	.675	.657	-.382	-.477
<b>Estrategias de aprendizaje y afrontamiento</b>						
Procrastinación académica	3.1 (.85)	2.66 (.83)	-.480	-.583	.380	.487
Persistencia	3.12 (.55)	3.29 (.5)	.571	.563	-.241	-.339
Ansiedad	2.47 (.73)	2.16 (.71)	-.180	-.200	.495	.502
Evitación	1.55 (.53)	1.52 (.48)	-.417	-.333	.387	.388
<b>Demandas académicas</b>						
Obligaciones académicas	3.58 (.8)	3.21 (.85)	-.044 <sup>n.s.</sup>	-.159*	.451	.407
Expediente y perspectivas futuras	3.03 (.9)	2.3 (.91)	.000 <sup>n.s.</sup>	-.069 <sup>n.s.</sup>	.405	.367
ECTS matriculados	57.47 (16.49)	35.63 (18.31)	-.023 <sup>n.s.</sup>	-.030 <sup>n.s.</sup>	.067 <sup>n.s.</sup>	.159*
<b>Satisfacción y afecto</b>						
Satisfacción con la titulación	3.68 (.97)	4.12 (.78)	.594	.421	-.519	-.458
Afecto positivo	2.54 (.61)	2.75 (.6)	.478	.636	-.325	-.403
Afecto negativo	2.09 (.71)	1.74 (.65)	-.181	-.209	.500	.482

Variable	M (DT)		Engagement		Core burnout	
	Presencial	UNED	Presencial	UNED	Presencial	UNED
Balance afecto	.45 (1.08)	1.01 (1.02)	.387	.503	-.510	-.539

*Nota:* por defecto la significación  $p < .01$ . En caso contrario, se señalan los niveles de significación correspondientes: \*  $p < .05$ ; n.s.= no significativo.

De igual forma que para la muestra global, las motivaciones intrínsecas para la elección de la titulación correlacionan de forma significativa en ambas submuestras tanto directamente con el engagement como inversamente con el core burnout. En cambio, las motivaciones extrínsecas de elección de la titulación resultan significativas correlacionalmente con el engagement entre estudiantes de la UNED; frente a ello, entre los de universidades presenciales, dicha escala presenta una correlación significativa, aunque baja, con el core burnout. Por otra parte, la motivación extrínseca durante los estudios se vincula en mayor medida y de forma significativa con el engagement (y algo con el core burnout), en estudiantes de universidades presenciales, mientras que en aquellos de la UNED lo hace tanto con el burnout como con el core burnout. Otra cuestión, referida a las demandas académicas, es que en estudiantes de la UNED tener un mayor nivel de estrés por obligaciones académicas se relaciona de forma significativa con menores niveles de engagement, a diferencia de las universidades presenciales en que no existe una relación clara. En este ámbito, el total de ECTS matriculados sí muestra una correlación significativa con el core burnout, sola y únicamente entre estudiantes de la UNED ( $p < .05$ ).

**Tabla 3.11** Diferencias de medias en las escalas y subescalas de engagement y core burnout, entre estudiantes de universidades presenciales y de la UNED.

Variable	Presencial	UNED	ANOVA
	M (DT)	M (DT)	p-valor
Engagement	4.5 (1.09)	5.15 (.96)	.000
Core burnout	3.49 (1.17)	2.57 (1.1)	.000
Absorción	4.21 (1.18)	4.8 (1.12)	.000
Dedicación	5.31 (1.22)	5.91 (.97)	.000
Vigor	3.99 (1.3)	4.73 (1.18)	.000
Agotamiento	4.2 (1.34)	3.06 (1.37)	.000

	<b>Presencial</b>	<b>UNED</b>	<b>ANOVA</b>
<b>Variable</b>	M (DT)	M (DT)	p-valor
Cinismo	2.58 (1.37)	1.94 (1.08)	.000
Eficacia percibida	4.84 (1.07)	4.89 (1.03)	.608

La Tabla 3.11 muestra que existen diferencias significativas, por tipo de universidad en las escalas y subescalas de engagement y core burnout, salvo en eficacia percibida, con promedios muy similares. Sin querer ahondar más allá, sí debemos reseñar que los estudiantes analizados de la UNED presentan mayores niveles de engagement y de core burnout.

Por todo ello, dado que tanto en estudiantes de universidades presenciales como a distancia se encuentran correlaciones significativas entre las variables de estudio, y dadas las diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, deseamos conocer, de forma exploratoria, si esta variable podía influir en la predicción de los niveles de bienestar y malestar, a través del engagement y core burnout académicos.

*¿Predice el tipo de universidad, por modalidad de enseñanza, los niveles de engagement y core burnout de forma estadísticamente significativa? (Hipótesis 5)*

**Tabla 3.12** Análisis de regresión múltiple para la predicción del engagement y core burnout, con la variable predictora del tipo de universidad, en la muestra total.

Criterio	Predictores	R <sup>2</sup> estandarizado	F	df	β	T
<b>Engagement</b>		.683	167.84***	9		
	Tipo de universidad (presencial)				-.084	-3.675*
	Eficacia percibida				.237	7.666*
	Motivación intrínseca pura				.247	7.841*
	Motivación intrínseca identificada				.102	3.723*
	Motivaciones intrínsecas para estudiar				.058	2.319***
	Persistencia académica				.079	2.664**
	Satisfacción con la titulación				.251	9.979*
	Afecto positivo				.093	3.231**

Criterio	Predictores	R <sup>2</sup> estandarizado	F	df	β	T
<b>Core burnout</b>		.593	93.85***	11		
	Satisfacción con la titulación				-.256	-8.446*
	Ansiedad				.103	2.848**
	Afecto negativo				.163	5.055*
	Motivación intrínseca identificada				-.080	-2.574**
	Engagement				-.142	-3.602*
	Expediente y perspectivas futuras				.120	3.573*
	Evitación				.129	4.449*
	Obligaciones académicas				.158	4.620*
	Tipo de universidad (presencial)				.100	3.709*

Nota: \* p < .001, \*\*p < .01, \*\*\* p < .05.

Si al análisis de regresión del engagement y del core burnout se le incluye la variable creada (*dummy*) de tipo de universidad, se observa que ésta es incorporada junto a una casi idéntica selección de predictores para ambas variables criterio.

Un total de ocho predictores, explican el 68% de la varianza del engagement, entre los que se encuentra la variable del tipo de universidad. De nuevo, predominan factores de recursos como alta motivación intrínseca y creencias de eficacia; del mismo modo, se encuentra explicado por una mayor experiencia de sentimientos positivos y de satisfacción hacia la titulación, así como de persistencia hacia las tareas académicas. El core burnout ya no constituye uno de los predictores.

En lo referido al core burnout, el conjunto de predictores es similar a si no se incluye la variable de tipo de universidad, salvo que se incorpora, además, la variable sociodemográfica de tipo de universidad. En conjunto, los nueve predictores incluidos explican el 59% de la varianza del core burnout: un bajo engagement, baja motivación intrínseca, altas demandas y estrés percibido, peores indicadores de satisfacción y afecto, y estilos de afrontamiento disfuncionales (tanto ansiedad como tendencia a la evitación hacia los estudios).



### 3.4 Discusión

Con el fin de conocer los factores psicológicos vinculados al bienestar de los universitarios, en el ámbito académico, el presente estudio ha tratado de analizar en profundidad el papel de un conjunto de características psicológicas en la relación y predicción de los niveles de engagement y burnout académicos experimentados por una muestra variada de estudiantes universitarios en España, antes del primer periodo académico de evaluación.

Para ello, se estableció un modelo multivariado de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007), una de las teorías más empleadas en estudios similares previos (Barr *et al.*, 2015; Hodge *et al.*, 2017; Mokgele y Rothman, 2014, Salanova, Martínez *et al.*, 2005). Por otro lado, la investigación en el ámbito académico ha evidenciado que el burnout y engagement académico constituyen variables casi antagónicas, muy vinculadas e identificadas con el bienestar o malestar psicológico y el rendimiento académico (Bresó, 2008; Caballero *et al.*, 2007; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Schaufeli y Bakker, 2010).

El uso combinado tanto de la teoría de demandas y recursos, como de los constructos de engagement y burnout académicos, viene avalado por la investigación hasta la fecha que, sin ser tan extensa como en el dominio laboral, sí presenta evidencias empíricas y teóricas sólidas (Bakker y Albrecht, 2018; Barr *et al.*, 2015; Mokgele y Rothman, 2014; Salmela-Aro y Read, 2017; Schaufeli y Taris, 2014; White *et al.*, 2017). Aunando estas dos cuestiones y bajo el paraguas de la psicología positiva, aplicada a la educación (Salanova y Llorens, 2016; Seligman y Adler, 2018), se seleccionó un conjunto de variables con respaldo empírico previo en su vinculación con el engagement y burnout, así como por su impacto en el bienestar y rendimiento académico: recursos personales, estrategias de afrontamiento, demandas académicas, estado afectivo y satisfacción con la titulación. Todo ello, con el fin último de delimitar y predecir perfiles de bienestar y malestar en universitarios de España.

#### **El perfil psicológico de los estudiantes con altos niveles de engagement y aquellos con alta experiencia de burnout**

Los resultados correlacionales y los modelos predictivos avalan las [Hipótesis 1 y 2](#), en términos de los correlatos y vínculos del engagement y el core burnout, respectivamente, con las variables del estudio ([Hipótesis 1 y 2](#)). Los análisis de regresión múltiple (y las correlaciones iniciales) obtenidos demuestran, en primer lugar, que ambos forman parte (respectivamente) del conjunto de predictores del otro. Específicamente, los niveles de engagement del estudiantado universitario

([Hipótesis 1](#)) son predichos en mayor medida por un conjunto de recursos psicológicos (p. ej., Barr *et al.*, 2015), promovidos principalmente por una alta motivación intrínseca (tanto en la elección previa de los estudios como durante los estudios), acompañada de una alta percepción de eficacia académica ([Hipótesis 3](#)). Se ha demostrado previamente el papel que la motivación intrínseca previa ejerce en el éxito y bienestar de los estudiantes universitarios (p.ej., Bethencourt *et al.*, 2008; Vizoso y Arias-Gundín, 2016). Dicha alta motivación se acompaña de una elevada persistencia ante los estudios, y de una mayor experiencia de sentimientos positivos recientes y satisfacción hacia la titulación (Gottfried *et al.*, 2005). Estas evidencias refuerzan la importancia de una adecuada elección de estudios universitarios, como promotora de una consecuente mayor motivación (Michavila y Esteve, 2011; Tinto, 2012, 2017; Vizoso y Arias-Gundín, 2016).

En lo referido al estrés académico, éste no es incluido como uno de los predictores del engagement académico. A este respecto, si bien los estudios demuestran que niveles elevados de estrés se relacionan con un peor rendimiento y malestar, sucede algo similar con niveles bajos de estrés; esto es explicado, según autores como García-Ros *et al.* (2012) porque es necesario un mínimo de activación (sin que sea ésta demasiado elevada) para poder afrontar adecuadamente las tareas académicas (Ley de Yerkes-Dodson, 1908).

Por su parte, y en coherencia con otros estudios (p. ej., Schaufeli y Taris, 2014), el (core) burnout es predicho ([Hipótesis 2](#)), además de por el ya mencionado engagement, por una menor presencia de recursos como la motivación intrínseca, cuestión que podría explicarse como una falta o pérdida de recursos (p. ej. Llorens *et al.*, 2005; Salanova y Llorens, 2008), que promovería una mayor percepción de demandas académicas, afrontadas con estrategias de aprendizaje más disfuncionales y evitativas (p. ej., Mokgele y Rothman, 2014), lo que desembocaría en mayores índices de insatisfacción y de sentimientos negativos (Bakker y Demerouti, 2007; Bedewy y Gabriel, 2015; García-Ros *et al.*, 2012; Salanova *et al.*, 2004; Schaufeli y Salanova, 2007).

Vinculado con la [Hipótesis 3](#), el hecho de que la eficacia percibida muestre una mayor relación con el engagement que con el core burnout (y resulte uno de los predictores del primero), podría implicar que sea un factor desencadenante del desarrollo de ambos, más que un verdadero componente del burnout (p. ej., Maricutoiu *et al.*, 2017; Schaufeli y De Witte, 2017), razón por la que autoras como Llorens *et al.* (2005) consideran al burnout como consecuencia de una “crisis de eficacia” ([Hipótesis 3](#)).

El único recurso de los considerados que correlaciona en mayor medida con el (core) burnout que con el engagement académico corresponde a las motivaciones extrínsecas durante los estudios. La investigación ha vinculado esta motivación con un peor afrontamiento del aprendizaje

y con un menor rendimiento académico. En este sentido, autores como Pintrinch y De Groot (1990), Sánchez-Elvira-Paniagua (2014) o Garbanzo (2007) asocian las altas motivaciones extrínsecas con la tendencia a emplear estrategias de aprendizaje superficial, asociadas a un peor rendimiento y éxito académico; también a una menor persistencia y mayor procrastinación (Natividad, 2014), y mayores demandas percibidas (Doménech y Gómez, 2011).

En conjunto, estos análisis se sitúan en plena concordancia con la teoría de demandas y recursos (Bakker *et al.*, 2014), en la que los recursos están relacionados con consecuencias más positivas y, por el contrario, las demandas muestran un vínculo directo con la insatisfacción y el malestar (p. ej., Bakker y Demerouti, 2007; Mäkikangas *et al.*, 2016) ([Hipótesis 1 y 2](#)).

### **¿Son el burnout y el engagement académicos constructos antagonistas?**

Los resultados contribuyen al debate actual de hasta qué punto engagement y (core) burnout representan dos polos de un mismo constructo (Taris *et al.*, 2017) ([Hipótesis 1, 2, 3 y 4](#)).

En primer lugar, las correlaciones, negativas entre ambas dimensiones, siendo elevadas y estadísticamente significativas, no permiten concluir que éstas sean plenamente opuestas (en consonancia con Goering *et al.*, 2017; Leiter y Maslach, 2017). Asimismo, se ha expuesto anteriormente que ambos constructos, si bien muestran patrones significativos y diferenciados con bastantes de las variables del estudio, no sucede así con otras como las demandas académicas o el afecto negativo. Finalmente, si acudimos al análisis por perfiles de engagement y core burnout (puros y mixtos), se constata una muy baja proporción de sujetos con puntuaciones altas o bajas en ambos constructos (valores entre 3.1% y 4.6%), lo que señala su relación claramente diferente, aunque no plenamente opuesta. Por tanto, los resultados apoyan nuestra [Hipótesis 4](#).

### **Los análisis por perfiles de engagement y burnout, y su confrontación**

Los análisis por perfiles de engagement y core burnout (puros y mixtos) muestran el impacto que tiene presentar niveles elevados de engagement en mayores y mejores niveles de recursos percibidos, estrategias de aprendizaje y satisfacción académica y afecto positivo, aun existiendo niveles medios de core burnout ([Hipótesis 4](#)). Ello refuerza el engagement, además de constructo con efectos positivos en sí mismo (previamente mencionados), también como factor protector ante el burnout ([Hipótesis 4](#)), en la línea de otros estudios (Carmona-Halty *et al.*, 2018; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005), en cuanto a que aquellos perfiles de core burnout mixto, esto es, con alto core burnout y niveles medios de engagement, presentan diferencias significativas frente a los de core

burnout puro en muchas de las variables analizadas (recursos, afrontamiento, satisfacción con la titulación y afecto positivo). Cabe recordar, del mismo modo, de acuerdo con los modelos de regresión múltiple realizados, que el engagement, aunque también el core burnout, constituye un predictor del otro constructo. Ello puede entenderse por dos razonamientos: la conceptualización del engagement como constructo motivacional positivo (Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002) que promueve, además, la construcción de recursos (Fredrickson, 2004) y que el (core) burnout podría ser consecuencia de una pérdida de motivación y de eficacia percibida (Llorens *et al.*, 2005). En la misma línea, autores como Van Beek *et al.*, (2013) demostraron que una falta de engagement hacia los estudios hará más vulnerables al alumnado en términos del grado de agotamiento experimentado y a la inversa.

### **¿Arroja el tipo de universidad diferencias significativas en los niveles de engagement y burnout académicos?**

Se quiso analizar, de forma más exploratoria, si existían diferencias en los niveles de engagement y (core) burnout por el tipo de universidad, según la modalidad de enseñanza (**Hipótesis 5**), habida cuenta de las diferencias socioacadémicas asociadas, como la edad, evidenciadas en los informes y estadísticas universitarios (Ministerio de Universidades, 2020).

En primer lugar, los estudiantes de universidades presenciales muestran peores promedios que los referidos a la UNED en las variables psicológicas recogidas. En base a los análisis descriptivos, podemos encontrar varios posibles hechos explicativos: uno, la edad, superior entre estudiantes de la UNED (media de 37.8 años frente a 24.1) y vinculada con mayores recursos, mayor engagement y menor burnout (Arias-Gundín y Vizoso, 2018; Casuso, 2011). ¿Qué explicación existe? De acuerdo con varios estudios, el alumnado más joven posee una menor madurez (p. ej., Arias-Gundín y Vizoso, 2018) y menores fortalezas, como la eficacia percibida (Pérez *et al.*, 2018), cuyo papel, clave, tiende a mostrar un crecimiento con el transcurso de los años, por lo que el estudiante se percibirá previsiblemente más confiado de sus capacidades.

Dado el carácter exploratorio de esta parte del análisis, otra posible explicación a estos resultados (además de la relación entre mayor edad y madurez) es que, ante todo, la educación superior universitaria exige al estudiante una capacidad de autonomía en su aprendizaje, en mayor o menor medida (a la que recursos como la iniciativa personal podría responder adecuadamente), que parece potenciarse en instituciones de educación a distancia, como la UNED (Luque *et al.*, 2014; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). En ellas, la instrucción online hace desaparecer las limitaciones y orientaciones espacio-temporales y de materiales físicos, con lo que es el estudiante quien debe

controlar estas variables referidas al qué, cómo y cuándo estudiar por sí mismo (Banard *et al.*, 2009).

En cuanto a las demandas académicas, otro hecho llamativo es el vínculo significativo existente en estudiantes de la UNED entre estrés académico y los niveles de engagement (inversamente) o entre los créditos matriculados y el core burnout (directamente), al contrario de lo que sucede con el alumnado de universidades presenciales, donde no se da una relación clara, en términos de significación estadística. Una explicación posible se encontraría en que el alumnado de la UNED, dada su mayor frecuencia de otras dedicaciones (laboral, familiar) que comportarían una carga ocupacional, suele presentar una menor matrícula académica, con el fin de conciliar el ámbito académico y extraacadémico (Michavila *et al.*, 2012) (mencionado, además, por la técnico de orientación de la UNED, durante las entrevistas del Estudio 1), frente a ello se encuentra el alumnado de la enseñanza presencial, con una carga de créditos ECTS generalizadamente superior y por tanto, con una demanda académica objetivamente más alta (Ministerio de Universidades, 2020).

Por lo anterior, se decidió incluir la variable de tipo de universidad en análisis de regresión adicionales para comprobar su valor predictivo. Estos análisis de regresión incorporan dicha variable al modelo de regresión y muestran similares predictores, tanto para el engagement como para el core burnout. Por tanto, en ambos grupos se cumplen las hipótesis planteadas para toda la muestra (Hipótesis 1, 2, 3 y 4) siendo el modelo igualmente aplicable; y, de otro, el tipo de universidad (por modalidad de enseñanza) representaría un aspecto diferenciador o influyente en la predicción de los niveles de bienestar psicológico entre universitarios y en sus correlatos (Hipótesis 5).

## **Limitaciones**

La primera de las limitaciones del estudio es su naturaleza transversal, ya que no permite establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Sin embargo, nuestros datos alientan a explorar la hipótesis de que los factores involucrados en el bienestar y el éxito académico de los estudiantes coexistirán en una transacción continua, que investigadores como Bresó *et al.* (2011) o Salanova *et al.* (2007) han identificado como espirales positivas y negativas. Los procesos duales de salud psicosocial, recogidos en la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007) también constatan el carácter dinámico y longitudinal en las relaciones entre demandas, recursos, bienestar y rendimiento.

El uso exclusivo de las medidas de autoinforme es otra limitación del estudio, dada la influencia potencial del sesgo de aquiescencia en los resultados, si bien es cierto que la investigación en conjunto ha empleado otras fuentes de análisis (grupos de discusión y entrevistas) cuyos resultados están en concordancia con los aquí expuestos. Siendo la participación en nuestro estudio voluntaria, podía ser más probable que participaran aquellos estudiantes más motivados frente a aquellos que estaban con menor motivación. Sin embargo, nuestra muestra arrojó una amplia gama de puntuaciones para las variables analizadas.

Otra limitación es el bajo número de sujetos al realizar las comparaciones de perfiles por grupos socioacadémicos, si bien se recogió una significación estadística respectiva de las diferencias.

Finalmente, se encuentra una fiabilidad algo menor a los criterios recomendables en las subescalas de motivación intrínseca pura y de ansiedad hacia los estudios. No obstante, el instrumento ha recogido y analizado otras subescalas similares, de motivación intrínseca (identificada y de elección hacia los estudios) y de estrés académico universitario. Por otro lado, aunque valores de  $\alpha$  de Cronbach iguales o superiores .70 se consideran aceptables, son comunes valores algo menores entre escalas de reciente creación (Nunnally y Bernstein, 1994).

### **Implicaciones prácticas y vías de acción futuras**

El estudio otorga evidencias al papel que una selección de recursos y estrategias de afrontamiento de los estudios tiene en la promoción de estados psicológicos saludables, del engagement de los estudiantes universitarios (en cualquiera de los perfiles socioacadémicos analizados) que, a su vez, puede proteger de la experiencia del burnout académico, como indicador de malestar psicológico. Esto es, los recursos personales, como la motivación intrínseca, la iniciativa personal o la percepción de eficacia, conducirían a la puesta en marcha de mejores estrategias de afrontamiento y a la experiencia de las emociones positivas (Bandura 1997; Fredrickson, 2004) y estas últimas reforzarían los recursos psicológicos individuales (Pérez *et al.*, 2018). Por el contrario, los bajos niveles de recursos personales contribuirían a la dilación y estrategias desadaptativas de afrontamiento de las demandas académicas (O'Connor *et al.*, 2016; Salmela-Aro y Read, 2017), junto a la experiencia de mayores niveles de estrés (Bedewy y Gabriel, 2015) y de emociones negativas (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017), hecho que, en conjunto, afectaría a los recursos personales, como la motivación o las creencias de la propia eficacia. Por tanto, consideramos esencial el fomento de estrategias y acciones dirigidas al fomento de estas fortalezas desde las universidades. En otros términos, cabe destacar la existencia de diferencias por ciertos perfiles

socioacadémicos en las variables psicológicas analizadas, cuya idiosincrasia debe estar presente de cara al establecimiento de acciones futuras específicas hacia la integración universitaria, el éxito académico de los universitarios y su satisfacción y bienestar. Integrando los resultados del presente estudio, planteamos las siguientes vías de acción futuras:

- Desarrollar acciones institucionales para la mejora de los niveles de engagement de los estudiantes mediante el fomento de motivaciones intrínsecas y creencias de eficacia, y guiándolos en el desarrollo de estrategias de aprendizaje positivas, como la persistencia (Seligman y Adler, 2018), al tiempo que se reduce el riesgo de agotamiento de los estudiantes al orientarlos a no postergar ni evitar dificultades y a una mejor gestión del estrés (Bresó, 2008; Ouweneel *et al.*, 2011).
- Proporcionar a los estudiantes una orientación adecuada en una etapa temprana (por ejemplo, en educación secundaria) que los aliente a elegir un título entre aquellos que les motivan en mayor medida, especialmente de manera más intrínseca (Garbanzo, 2007; Vizoso y Arias-Gundín, 2016).
- Identificar y tener presentes perfiles múltiples de estudiantes para los que establecer acciones personalizadas con las que atender a sus diferentes necesidades (Michavila *et al.*, 2012; Tinto, 2006, 2017)

De igual forma, resultaría conveniente desarrollar estudios longitudinales que permitan desarrollar modelos predictivos desde una perspectiva más amplia, con el fin de estudiar con mayor rigor estadístico y solidez la dinámica, la evolución y la posible naturaleza recíproca entre las variables de estudio.

### 3.5 Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>
- Aguayo-Muela, A.C. y Aguilar-Luzón, M.C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea*, 6, 170-193. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.45497>
- Bakker, A. B. y Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. *Career Development International*, 23, 4-11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Sanz-Vergel, A. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Banard, L., Yan, W.Y., To, Y.M. Osland, V. y Lai, S.L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt y Co.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baños, R. M., Etxemendy, E., Farfallini, L., García-Palacios, A., Quero, S. y Botella, C. (2014). EARTH of well-being system: A pilot study of an information and communication technology-based positive psychology intervention. *Journal of Positive Psychology*, 9(6), 482-488. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.927906>
- Barr, T., Sessa, V., Sumner, K. y Bragger, J. (2015). *Applying the Job Demands-Resources Model towards Understanding Student Stress*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4981.4885>
- Bedewy, D. y Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of Academic Stress Scale. *Health psychology Open*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>



- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández-Cabrera, J., Álvarez-Pérez, P. y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(16), 603-622 ISSN 1696-2095. <https://doi.org/10.25115/eirep.v6i16.1298>
- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy* (tesis doctoral). Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/10524>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Carmona-Halty, M., Salanova, S., Llorens, S. y Schaufeli, W. (2018). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20, 605–617. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Casuso, M.J. (2011). *Estudio del estrés, Engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4926/TD%20Maria%20Jesus%20Casuso%20Holgado.pdf?sequence=1>
- Chiecher, A.C. (2012). Intentos de creatividad en la Educación Superior. En Donolo, D. y Elisondo, R., (coord.), *Estudio de creatividad: las travesías de Alfonsina, de Astor, de Julios y de Marías* (pp. 393-409). ISBN 978-84-15698-14-2.
- Comisión Europea (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Main Report. Publications Office of the European Union.
- Connor K.M. y Davidson J.R.T (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Crue Universidades Españolas (2018). La Universidad Española en Cifras 2016-17. <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/2018.12.12-Informe%20La%20Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20Cifras.pdf>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (ed.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 91-103. Santillana/UNESCO.

- Doménech F. y Gómez, A., (2011). La relación entre satisfacción de las necesidades básicas de los alumnos, sus enfoques de aprendizaje, y lo que informan sobre sus estrategias de evitación y su logro. *Electronic journal of research in educational psychology*, 9(24), 463-496. ISSN-e 1696-2095
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G Fernández -Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (eds.) *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Pirámide.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. y Joiner, T. (2018). Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194 –199. <https://doi.org/10.1177%2F1745691617692106>
- Frese, M. y Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. En B. M. Staw y R. M. Sutton (Eds). *Research in Organizational Behavior* (vol. 23, pp. 133-187). Elsevier Science.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. y Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, 70, 139-161. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, 43-63.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Síntesis.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. ISSN: 1138-2783. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331453132001>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Goering, D., Shimazu, A., Zhou, F., Wadac, T. y Sakai, R. (2017). Not if, but how they differ: A meta-analytic test of the nomological networks of Burnout and Engagement. *Burnout Research*, 5, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.003>
- 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-Brignardello, M.P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>

- Gottfried, A. W., Cook, C. R., Gottfried, A. E. y Morris, P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 172–186. <https://doi.org/10.1177/001698620504900206>
- Grant, L. y Kinman, G. (2012). Enhancing well-being in social work students: Building resilience for the next generation. *Social Work Education*, 31(5), 605-21. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.590931>
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. y Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: the moderating role of job resources. *European Journal of Oral Sciences*, 113, 479-487. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0722.2005.00250.x>
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work Engagement: Relationships with Burnout, demands, resources and consequences. En A. B. Bakker y M.P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: The essential in theory and research* (pp. 102–117). Psychology Press.
- Harvard, D.W. (Ed.) (2016). Well-Being and Higher Education: A strategy for change and the realisation of education's greater purposes. *Bringing Theory to Practice*. ISBN 978-0-9853088-6-5.
- Hodge, B., Wright, B. y Bennett, P. (2019). Increasing student engagement and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 406-417 <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1363385>
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A. y Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.023>
- Kim, K.R. y Seo, E.H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Klaassen, R.M., Krawchuk, L.L. y Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Las-Hayas, A., Lisbona, A. y Palací, F. (2018). Initiative in work teams: adaptation and validation of the Personal Initiative at Group Level Scale. *Revista de Psicología Social*, 33(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/02134748.2017.1385240>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Leiter, M. y Maslach, C. (2017). Burnout and Engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>

- Lisbona, A., Palací, F., Salanova, M. y Frese, M. (2018). The effects of work Engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema*, 30(1), 89-96. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.245>
- Llorens, S., García-Renedo, M. y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Luque, E., García, F. y de Santiago, C. (2014). El abandono y el egreso en la UNED. En *Libro de Actas. VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, 211-218. UNED.
- Mäkikangas, A., Aunola, K., Seppälä, P. y Hakanen, J. (2016). Work Engagement–team performance relationship: shared job crafting as a moderator. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(4), 772-790. <https://doi.org/10.1111/joop.12154>
- Maricutoiu, L., Sulea, C. y Iancu, M. (2017). Work Engagement or Burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout Research*, 5(2), 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martínez, I. y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Periódicos electrónicos en Psicología*. Aletheia, 21.
- Martínez, I. M., Peñalver, J. y Meneghel, I. (2016). Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1). <https://doi.org/10.4995/muse.2016.3751>
- 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.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, 7, 23-31.
- Merhi, R., Sánchez-Elvira-Paniagua, A. y Palací, F. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–67. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación Educativa*, 17, 69–85.

- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F., Martínez, A. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Ministerio de Universidades (2020). Sistema Integrado de Información Universitaria. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.a9621cf716a24d251662c810026041a0/?vgnnextoid=42d6372673680710VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Mokgele, K. R. F. y Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514-527. <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>
- Natividad, L.A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Universitat de València. <http://roderic.uv.es/handle/10550/37168>
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M.D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J. y Martínez-Vizcano, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health Quality of Life Outcome*, 5, 9-63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63>
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3a ed.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1177%2F014662169501900308>
- O'Connor, P., Nguyen, J. y Anglim, J. (2016). Effectively Coping With Task Stress: A Study of the Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF). *Journal of Personality Assessment*, 3, 304-314. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1226175>
- Ouweneel, E., LeBlanc, P. M. y Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 142–153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>
- Pérez, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., Simón, M.M. y Gázquez, J.J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 193-210. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (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., Cifre, E., Martínez, I.M. y Llorens, S. (2007). *Caso a caso en la prevención de riesgos psicosociales*. Lettera Publicaciones.

- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I.M., Cifre, E., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2004). *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2016). Hacia una Psicología positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo*, 3(37), 161-164.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- 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.
- Salmela-Aro, K. y Read, S. (2017). Study Engagement and Burnout profiles among Finnish Higher Education Students. *Burnout Research*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En F. Ramírez y C. Rama (eds.), *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias*, (pp. 144-173).
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006). Self-regulated learning in distance education students: Preliminary data. En A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of Wellbeing: Research and Intervention*, 294-314. FrancoAngeli.
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Luque, E., De Santiago, C., García, F. y Agudo, Y. (2013). Evolución de las pautas de abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad: el caso de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua (coords.). *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 262-264). UNED.
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Merhi, R. y Palací, F. (octubre, 2019). Students' well-being: a new target for ODL Universities. Searching for significant predictors. *OOFHEC2019*. Madrid, España.
- Sandín, B., Chorot, R, Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 2, 37-51.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. (2001). Work and well-being: Towards a positive occupational health psychology. *Gedrag y Organisatie*, 14, 229-253.
- 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. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2010). The conceptualization and measurement of work engagement. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 10-24. Psychology Press. [https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01242\\_2.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01242_2.x)

- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893-917. Emerald Citations of Excellence Award. <https://dx.doi.org/10.1002/job.595>
- Schaufeli, W. B. y De Witte, H. (2017). Work Engagement in Contrast to Burnout: Real or Redundant? *Burnout Research*, 5, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.001>
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and Engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W.B. y Taris, T.W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. En O. Hämmig y G. F. Bauer (eds.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Schreiner, L. A. (2015). Positive psychology and higher education. En J. C. Wader, L.I. Marks, y R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 1–25). Oxford University. <https://doi.org/10.1002%2Fabc.21174>
- Seligman, M. y Adler, A. (2018). Positive Education. En J. F. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report* (pp. 52-73). Global Happiness Council.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction: Reply. *American Psychologist*, 56, 89-90. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.89>
- Simpson, O. (2015). *Student Support Services for Success in Open and Distance Learning*. CEMCA EdTech Notes.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. y Klingsieck, K.B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Taris, T. W., Ybema, J. F. y Van Beek, I. (2017). Burnout and Engagement: identical twins or just close relatives? *Burnout Research*, 5, 3–11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.002>

- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190%2F4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/676905>
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://10.5204/ssj.v8i2.376>
- Van Beek, I., Kranenburg, I. C., Taris, T. W. y Schaufeli, W. B. (2013). BIS- and BAS activation and study outcomes: A mediation study. *Personality and Individual Differences*, 55, 474–479. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.013>
- Vizoso, C. y Arias-Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- Watson, D. y Clark, L.A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Personality Social Psychology*, 6, 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- White, M., Slep, G. y Murray, S. (2017). *Future Directions in Well-Being: Education, Organizations and Policy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56889-8>
- Williams, N., Horrell, L., Edmiston, D. y Brady, M. (2018). The Impact of Positive Psychology on Higher Education. *The William y Mary Educational Review*, 51.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. y Schaufeli, W.B. (2009). *Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement*. *Journal Vocational Behavior*, 74(2), 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Yerkes, R. y Dodson, J. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *J. Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-432. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and Engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001>
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>



# CAPÍTULO 4

## Estudio 3

Consecuentes psicológicos y académicos  
del engagement y burnout en  
estudiantes universitarios



<b>4.1. Marco teórico</b> .....	163
<b>La universidad y el éxito académico</b> .....	163
<b>La educación positiva y el bienestar de los estudiantes</b> .....	165
<b>El engagement y burnout académicos</b> .....	166
<i>Conceptualización</i> .....	166
<i>El bienestar de los estudiantes y el rendimiento académico</i> .....	168
<i>La experiencia del estudiante y los modelos transaccionales de demandas y recursos</i> ...	169
<i>La eficacia percibida</i> .....	170
<b>Objetivos</b> .....	173
<b>Hipótesis</b> .....	174
<b>4.2. Metodología</b> .....	175
<b>Muestra</b> .....	175
<b>VARIABLES e instrumentos</b> .....	176
<b>Procedimiento</b> .....	180
<b>Análisis estadísticos</b> .....	181
<b>4.3. Resultados</b> .....	184
<b>Análisis descriptivo y correlacional de las variables</b> .....	184
<i>Los indicadores de bienestar y de rendimiento académico</i> .....	188
<b>Análisis de perfiles de engagement y (core) burnout</b> .....	188
<b>Análisis del desarrollo del engagement y burnout, y el rendimiento académico</b> .....	190
<i>Modelo 1: evolución del engagement y core burnout e impacto en el rendimiento académico</i> .....	190
<i>Modelo 2: la contribución de la eficacia percibida en un modelo ampliado de la evolución del engagement y el burnout y su impacto en el rendimiento académico</i> .....	197
<b>4.4. Discusión</b> .....	204
<b>Evolución de los perfiles de bienestar y malestar, a través de los constructos de engagement y burnout académico</b> .....	204
<b>Influencia e interacción de los perfiles de engagement y burnout en el rendimiento académico (T2)</b> .....	206
<b>El papel de la eficacia percibida y su evolución. Las espirales de eficacia</b> .....	208
<b>Implicaciones prácticas</b> .....	211
<b>Limitaciones</b> .....	212
<b>4.5 Referencias</b> .....	213

## 4.1. Marco teórico

### La universidad y el éxito académico

El binomio enseñanza-aprendizaje constituye una de las tres misiones de la universidad que pasa, además de por ofrecer una formación de calidad, por lograr el éxito académico del estudiantado (UNESCO, 1998). Informes como el de Michavila *et al.* (2012), en un ámbito estatal, o la Estrategia Europa de la Comisión Europea (2015) y el informe de Delors (1996), en un plano internacional, ponen de manifiesto la importancia de lograr el éxito académico de los estudiantes (consolidado a través de los resultados obtenidos, de la permanencia o evitación del abandono y de la finalización de sus estudios en los plazos establecidos –Comisión Europea, 2015; Crue Universidades Españolas, 2019), asumiéndolo como el propio logro de la universidad y como una de sus tres misiones principales (Harvard, 2016; Pascarella y Terenzini, 1991).

#### *Datos y cifras*

El Ministerio de Universidades (2020) define la tasa de abandono como la proporción de aquellos estudiantes que, matriculados en una titulación universitaria X, no continúan cursando los mismos u otros estudios en la misma universidad, en el siguiente curso. Esta conceptualización deja fuera aquellos casos de estudiantes que completan su formación en otra universidad.

**Tabla 4.1** *Tasas de abandono del estudio (cohortes de nuevo ingreso en el estudio) por modalidad de la universidad pública. Cursos académicos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016.*

Periodo	Enseñanza presencial				UNED (enseñanza no presencial)			
	Tasas de abandono			Tasa Global de abandono	Tasas de abandono			Tasa global de abandono
	Primer año	Segundo año	Tercer año		Primer año	Segundo año	Tercer año	
<b>2015-2016</b>	16.9	(...)	(...)	(...)	51.3	(...)	(...)	(...)
<b>2014-2015</b>	17.2	6.4	(...)	(...)	48.2	15.2	(...)	(...)
<b>2013-2014</b>	17.8	6.8	3.5	28.1	45.6	14.7	7.3	67.7

Notas: (...): Dato no aplicable en dicha desagregación.

Tasa de abandono el 1º año: proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, no titulados en ese curso y no matriculados en ese estudio en el curso X+1 ni X+2

Tasa de abandono el 2º año: proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el mismo estudio en el curso X+1 y no titulados, y no matriculados en ese estudio en el curso X+2 ni X+3

Tasa de abandono el 3º año: Proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el mismo estudio en el curso X+2 y no titulados, y no matriculados en ese estudio en el curso X+3 ni X+4

Tasa global de abandono: tasa de abandono el 1º año + Tasa de abandono el 2º año + Tasa de abandono el 3º año

Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Universidades.

La realidad es que casi el 18% del alumnado universitario de grado del curso 2013-2014 de universidades públicas presenciales abandonó sus estudios el primer año (Ministerio de Universidades, 2020), representando el principal periodo donde se produce este hecho (63.4% de los casos). En cuanto a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la tasa de abandono en el mismo periodo se incrementa hasta el 45.6%, con una tasa global del 67.4%, en sintonía, por otra parte, con otras instituciones internacionales de educación no presencial como la United Kingdom Open University, del Reino Unido (Simpson, 2013, 2015).

**Tabla 4.2** Tasas de rendimiento académico (eficiencia, éxito y evaluación) en estudios de grado por tipo de universidad, en universidades públicas. Curso 2017-2018.

Indicadores de rendimiento	Tipo de universidad		
	Total	Presencial	UNED (enseñanza no presencial)
Tasa de rendimiento <sup>a</sup>	76.5 %	78.8 %	44.6 %
Tasa de éxito <sup>b</sup>	87.3 %	87.5 %	82.6 %
Tasa de evaluación <sup>c</sup>	87.7 %	90.1 %	54 %

a. Relación porcentual entre número de créditos superados y número de créditos matriculados desde el inicio del estudio.

b. Relación porcentual entre número de créditos superados y número de créditos presentados desde el inicio del estudio.

c. Relación porcentual entre número de créditos presentados y número de créditos matriculados desde el inicio del estudio.

Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria, Ministerio de Universidades (2020).

Las tasas de evaluación, éxito y rendimiento son los principales indicadores recogidos en informes y bases de datos oficiales para medir el éxito académico (Ministerio de Universidades, 2020). En la población universitaria general, los datos muestran, por ejemplo, que los estudiantes superaron algo más de tres cuartas partes de los créditos matriculados y casi nueve de cada diez de los evaluados en un curso académico. Las diferencias más constatables entre la universidad presencial y la UNED se encuentra en el número de asignaturas de las que se evalúan, del total matriculadas (algo más del 50%).

Dada la responsabilidad compartida por estudiantes y las propias universidades de lograr su éxito académico, su compromiso con los estudios y su crecimiento profesional (Delors, 1996), se encuentran acciones de acogida y orientación desplegadas por los centros educativos, tanto de secundaria como universitarias. Estudios como los de Michavila *et al.* (2012), Garbanzo (2007) o Flores, Gil y Caballer (2012) destacan, de un lado, la importancia de estos mecanismos para garantizar la permanencia de su alumnado, evitar su abandono y fomentar su compromiso e integración (Chickering y Gamson, 1987; Tinto, 2006, 2012); por otra parte, estas acciones están teniendo una presencia progresiva pero incompleta, por lo que es requerido seguir implementándolas, atendiendo a la diversidad de perfiles y motivaciones académicas del estudiantado (Simpson, 2008).

### La educación positiva y el bienestar de los estudiantes

En conjunción con este abordaje de la acogida e integración de su alumnado, autores como Harvard (2016) destacan el creciente interés y atención en el bienestar de los universitarios por parte de las instituciones de educación superior, desde corrientes como la educación positiva (Seligman *et al.*, 2009), nacida a partir de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001).

En primer término, la psicología positiva surge en contraposición de la concepción tradicional de la psicología, más focalizada en el malestar y otros trastornos (Veenhoven, 1988, 1991) y se centra en "el estudio científico del funcionamiento humano positivo y el florecimiento en múltiples niveles que incluye las dimensiones biológica, personal, relacional, institucional, cultural y global de la vida" (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001). Para la operacionalización del bienestar general, Seligman (2011) propone el modelo PERMA: *Positive emotions* (emociones positivas), *Engagement* (compromiso), *Relationships* (buenas relaciones sociales), *Meaning* (sentido) y *Accomplishment* (logro).

Derivada de la corriente de la psicología positiva, se encuentra la educación positiva, focalizada en la promoción de las emociones positivas, los rasgos positivos del carácter, el significado y el propósito hacia los estudios y la motivación específica hacia la promoción del aprendizaje; todo ello con el fin de brindarle al estudiante las herramientas para, lo que denominan, vivir una vida plena, tanto en el ámbito académico como fuera de él (Adler, 2017; Seligman *et al.*, 2009). Por tanto, implica incorporar como un objetivo prioritario en la educación (en cualquier nivel), el bienestar de las personas por su impacto, además, en el rendimiento académico (Harvard, 2016; Salanova y Llorens, 2016; Seligman y Adler, 2018). Seligman y Adler (2018) consideran tres medidas con las que evaluar dicho bienestar: las medidas de felicidad, las de insatisfacción

(traducidas generalmente como trastornos de ansiedad y/o depresión) y, finalmente las de rendimiento académico. De acuerdo con estos planteamientos, de cara a predecir perfiles de bienestar y de éxito (o fracaso) académicos resultará esencial identificar las variables y las condiciones bajo las cuales se promueve y potencian estos indicadores. Complementariamente, Schreiner (2015) evidencia la importancia, en los niveles universitarios, de promover la educación positiva, centrada en el diagnóstico y fomento de sus recursos personales y resultados positivos, desplazando el foco desde las debilidades del alumnado hacia sus fortalezas.

Dos han sido, especialmente, las variables que se han empleado en mayor medida para operacionalizar los indicadores de bienestar y malestar entre estudiantes: el engagement y el burnout (p. ej. Bresó, 2008; Caballero *et al.*, 2007; Martin y Marsch, 2006; Martínez, *et al.*, 2016; Mokgele y Rothman, 2014; Salanova, Martínez *et al.*, 2005; Salmela-Aro y Read, 2017; Vizoso y Arias-Gundín, 2016; You, 2016), así como para predecir el rendimiento, en ámbitos como el laboral (Halbesleben, 2010; Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002) o, en menor medida, el académico (Salanova, Martínez *et al.*, 2005).

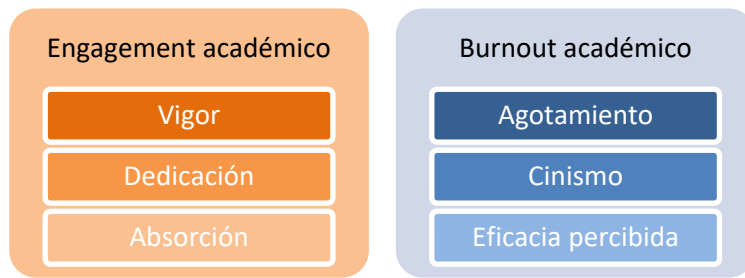
## El engagement y burnout académicos

### *Conceptualización*

En primer lugar, el engagement académico (Salanova, Martínez *et al.*, 2005), surgido con el auge de la psicología positiva, es definido como un estado psicológico positivo y estable, compuesto por altos niveles de energía y persistencia hacia los estudios (vigor), por una implicación o entusiasmo hacia dicho ámbito (dedicación) y, finalmente, por la capacidad para tener una alta concentración hacia las tareas académicas (absorción).

En un sentido negativo, se encuentra el burnout académico (Maslach y Leiter, 2016; Schaufeli, Martínez *et al.*, 2002), conceptualizado como un estado mental perjudicial y persistente hacia los estudios y que se compone de un alto agotamiento emocional con malestar, de sentimientos de desapego con respecto a las tareas académicas y, por último, de una baja percepción de capacidad o eficacia en dicho ámbito, entre estudiantes sin trastornos psicológicos (Bresó, 2008).

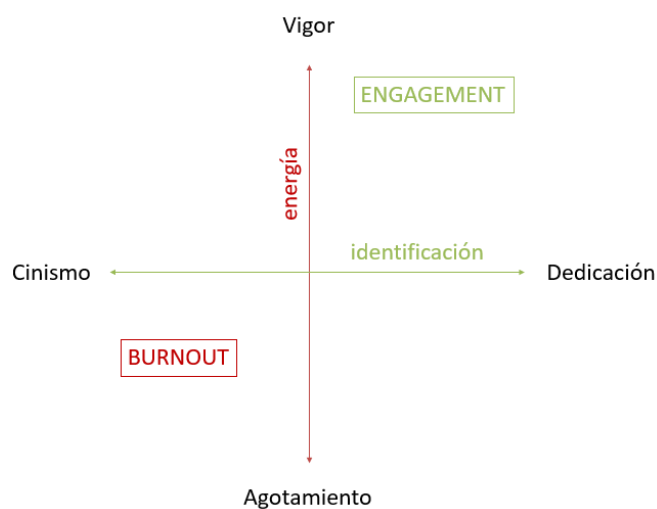
**Figura 4.1** Escalas y subescalas de engagement y burnout académicos (Salanova, Martínez *et al.*, 2005).



Ambos constructos tienen su origen en el ámbito del trabajo; inicialmente el síndrome de burnout y posteriormente el engagement (Leiter y Maslach, 2017; Maslach y Leiter, 1997). Específicamente, desde ese ámbito ocupacional se ha planteado un debate sobre hasta qué punto representan constructos o estados opuestos entre sí o no, esto es, que la presencia elevada de niveles en uno de ellos imposibilite o dificulte niveles similares en el otro. De un lado, Maslach y Leiter (1997) consideraron que el grado de engagement puede ser medido con las subescalas invertidas del instrumento del burnout (Maslach Burnout Inventory-General Survey, MBI-GS); esto es que, en el caso del burnout, el vigor se torna agotamiento, la absorción a cinismo y la eficacia en ineficacia.

De otro, el planteamiento de Schaufeli, Martínez *et al.* (2002), que establece que ambos constructos, burnout y engagement, son dos entidades diferentes, aunque relacionadas inversamente entre sí y cuyas dimensiones centrales formarían dos ejes bipolares (Figura 4.2): el de energía (formado por las subescalas de vigor y agotamiento) y el de dedicación (que incluye las subescalas de dedicación y cinismo). Al margen de dichas subescalas, existe cierta controversia relacionada con la subdimensión del MBI-GS (o en su versión para estudiantes, MBI-SS) de la eficacia percibida, con una formulación en positivo, a diferencia del resto de ítems, y que no correlaciona en la misma medida con el resto de las subescalas (Leiter y Maslach, 2017; Bresó *et al.*, 2007). Autores como Salanova *et al.* (2004) consideran a la eficacia percibida como un antecedente del burnout (core burnout, en este caso) más que como un componente del mismo. En lo respectivo al engagement, la eficacia percibida podría representar también un antecedente de éste como fortaleza que promueve la motivación propia y la puesta en marcha de mayores metas y recursos destinados a su cumplimiento (Salanova *et al.*, 2004).

**Figura 4.2** Modelo bidimensional de engagement y burnout. Adaptado de Bresó (2008).



Schaufeli y De Witte (2017) afirman que, si bien burnout y engagement se encuentran inversamente relacionados, sí presentan patrones diferenciados tanto en los correlatos con otras variables (por ejemplo, los recursos percibidos o las demandas afrontadas) como en su evolución en el tiempo (también en Schaufeli y Taris, 2014; Taris *et al.*, 2017). Leiter y Maslach (2017) lo resumen describiendo que ambos constructos son redundantes, en cuanto a que niveles elevados en uno de ellos impiden la existencia de niveles elevados en el otro; pero a su vez, que resultan diferentes, en lo referido a su relación particular con otras variables, tanto antecedentes como consecuentes.

El engagement se ha vinculado de forma consistente con recursos como la motivación intrínseca, la percepción de capacidad propia, la persistencia, el apoyo social o un mayor rendimiento (Bakker y Demerouti, 2007; Salanova, Martínez *et al.*, 2005; Schaufeli *et al.*, 2009; White *et al.*, 2017). Las evidencias del burnout, por el contrario, muestran que éste se vincula sólidamente con menores fortalezas personales, una mayor percepción de demandas y estrés académicos (Barr *et al.*, 2015; Casuso, 2011; Mokgele y Rothman, 2014, Vizoso y Gundín, 2016; White *et al.*, 2017) y con estrategias disfuncionales de afrontamiento (Arias-Gundín y Vizoso, 2018; Caballero, 2012), como la procrastinación (González-Brignardello y Sánchez-Elvira, 2013), vinculada a su vez a la experimentación de mayores niveles de estrés.

#### *El bienestar de los estudiantes y el rendimiento académico*

Desde la educación positiva, específicamente, se vinculan los constructos de bienestar psicológicos, como el engagement y burnout con los de éxito académico, como los resultados obtenidos (Seligman, 2011; Seligman y Adler, 2018). Por tanto, como comenta Adler (2017), dentro del objetivo de lograr el éxito de los estudiantes, será preciso analizar e identificar qué variables y de



qué manera influyen o amenazan tanto a dicho bienestar psicológico como al rendimiento académico. Sin embargo, un pobre rendimiento y, consecuentemente, el abandono de los estudios universitarios presenta una multicausalidad difícil de acotar en ocasiones (Álvarez *et al.*, 2006; Garbanzo, 2007).

Pese a ello, varios estudios han analizado y respaldado la influencia del engagement académico, como constructo motivacional positivo (Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002; Tinto, 2012), en el bienestar psicológico general (Carmona *et al.*, 2018; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005), en la permanencia en los estudios o en un mayor rendimiento académico (p.ej., Hodge *et al.*, 2019; Tinto, 2012; Williams *et al.*, 2018) y, de forma inversa, con respecto al papel del burnout (Caballero *et al.*, 2007; Carlotto y Gonçalves, 2008; Kim y Seo, 2015; Steel, 2007; Steel y Klingsieck, 2016).

Por ejemplo, Williams *et al.* (2018) analizaron varios estudios sobre el papel de las universidades en el éxito académico y su vinculación con el engagement, bajo el paraguas de la psicología positiva. Mediante un prisma basado en la promoción de recursos y fortalezas, consideraron clave un nivel suficiente de éstos con el fin de abordar con éxito sus tareas o demandas académicas, lo que impactaría en áreas clave como el éxito académico y abandono. En el estudio de Salanova, Martínez *et al.* (2005) se analizó, en una muestra de 872 estudiantes, si el bienestar psicológico (medido a través del engagement y burnout académico) tenía vinculación con el rendimiento académico y se concluyó que aquellos con mayor éxito académico presentaban, no solamente menores niveles de agotamiento sino también mayores de eficacia percibida, vigor y satisfacción con la titulación, con una menor intención de abandono de los estudios. Bresó (2008) explica esta relación en los siguientes términos: el alumnado “quemado” tendrá un peor rendimiento dado su agotamiento, irritabilidad, frustración, cinismo y distanciamiento con los estudios; en cuanto a los estudiantes “enganchados”, éstos rendirán mejor al movilizar una mayor cantidad de energía y otros recursos con los que sentirse plenamente involucrados con los estudios y poder afrontar las demandas derivadas.

#### *La experiencia del estudiante y los modelos transaccionales de demandas y recursos*

El papel que fortalezas y demandas juegan en los indicadores de bienestar como el engagement y burnout (Maslach y Leiter, 2016) y de rendimiento podría explicarse desde teorías del estrés, como la transaccional de Lazarus y Folkman (1987). De acuerdo con esta teoría, una persona experimentará mayores niveles de estrés si, frente a una demanda o conjunto de éstas, percibe que no dispone de suficientes recursos o de estrategias de afrontamiento adecuadas. Específicamente, el modelo o teoría de demandas y recursos laborales (Bakker y Demerouti, 2013; Demerouti *et al.*, 2001) resulta uno de los paradigmas incluidos dentro de esa aproximación transaccional y

constituye uno de los más utilizados, además, para explicar la experiencia del estudiante, sus fortalezas y el estrés psicosocial, con la identificación del engagement y burnout como indicadores de bienestar y malestar (Bakker y Albrecht, 2018). Las características del modelo lo hacen adecuado para su aplicación en estudiantes universitarios (Barr *et al.*, 2015) pues su experiencia se asemeja a la de un trabajador: evaluación del desempeño a partir de unas demandas percibidas que son afrontadas con recursos y fortalezas, tanto académicos como personales (Bresó, 2008).

Desde el modelo de demandas y recursos (posteriormente ampliado como teoría de las demandas y recursos –Bakker y Demerouti, 2007—), se considera, de entrada, que las características de un entorno (inicialmente laboral) pueden identificarse como recursos o demandas a las que hacer frente, con impacto en consecuencias como los resultados específicos o el grado de bienestar. Estos elementos presentan efectos directos diferenciados *per se*: de un lado, los recursos influirían en los niveles de rendimiento y satisfacción en contraposición, por otro lado, con las demandas, que amenazarían su bienestar y ejecución (Bakker y Demerouti, 2007). Ambos elementos, además de producir efectos por sí mismo, son los desencadenantes de un proceso dual de salud psicosocial, compuesto por dos mecanismos dinámicos y relativamente independientes (Bakker y Demerouti, 2008; Schaufeli y Bakker, 2004): un proceso de deterioro de salud, que estipula que la presencia de demandas crónicas, o una carencia de recursos contribuiría a generar más demandas, agotándose los recursos (y que implicaría una mayor probabilidad de ocurrencia de un agotamiento emocional y peor rendimiento); y, por otro lado, un proceso motivacional, en el que la presencia de recursos estimula la motivación y permite afrontar eficazmente las demandas existentes, dando lugar a resultados (laborales, académicos o psicológicos) positivos.

Por tanto, el fomento de recursos en estudiantes producirá un doble efecto: contribuirá a su mayor bienestar y éxito académico (Bakker *et al.*, 2015) y prevendrá (o amortiguará) de la experiencia de demandas crónicas y un peor rendimiento y malestar (Mokgele y Rothman, 2014).

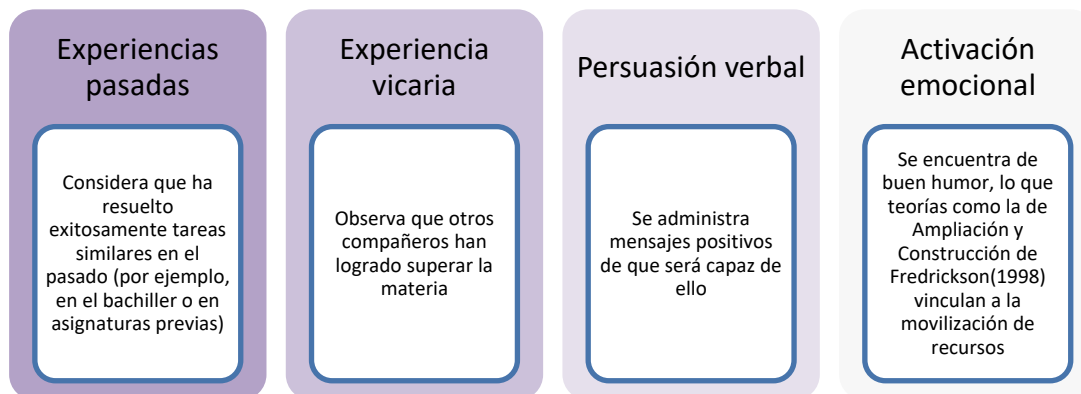
### *La eficacia percibida*

La eficacia percibida o autoeficacia, definida como la creencia de la propia persona hacia sus capacidades para afrontar adecuadamente una tarea o conjunto de éstas, o superar los obstáculos, ha evidenciado su influencia, como un recurso personal clave, tanto en un plano de bienestar psicológico como de rendimiento académico (Richardson *et al.*, 2012; Robbins *et al.*, 2004; Salanova *et al.*, 2003). Bandura (1999) identificó este concepto, en el marco de su Teoría Cognitiva Social, como un factor que afecta tanto al plano cognitivo, como comportamental y emocional de la persona; esto es, quien posee mayores niveles de eficacia percibida considera que afrontará con mayor éxito una tarea o requisito. Por tanto, los niveles de eficacia percibida influirán, de entrada,

en qué objetivos plantea el sujeto, qué conductas y recursos pone en marcha para lograrlo, con qué esfuerzo y persistencia (pudiendo percibir ciertas demandas como retadoras) y, finalmente, qué cogniciones y emociones experimenta o, incluso, qué resultados obtiene.

De acuerdo con la Teoría Cognitiva Social, la autoeficacia se construye a partir de cuatro fuentes: las experiencias pasadas propias (de éxito o no), las experiencias vicarias de otros (exitosas o de fracaso), la persuasión verbal y, finalmente, la activación emocional y el estado anímico de la persona. La Figura 4.3 ejemplifica las cuatro premisas mediante las cuales un estudiante se percibiría más eficaz ante la capacidad de superación de una asignatura.

**Figura 4.3** Ejemplificación de las fuentes de eficacia percibida de la Teoría Cognitiva Social de Bandura (1999) en un estudiante.



La eficacia percibida ha demostrado una alta vinculación con otros recursos como la motivación, la persistencia o la experiencia de emociones positivas (p. ej. Bandura, 1999; 2001). Eso es así porque, como se ha expuesto, aquellas personas con mayor eficacia percibida se considerarán más capaces para afrontar ciertas tareas, hacia las que mostrarán mayor motivación, con mayor persistencia y una mayor experiencia de emociones positivas (Pérez *et al.*, 2018). Cabe señalar que la eficacia percibida ha demostrado su impacto en niveles de bienestar como el engagement (Bresó, 2008; Luthans *et al.*, 2007; Merhi *et al.*, 2018; You, 2016) y en el desempeño académico (Pintrich y de Groot, 1990; Usher y Pajares, 2008; Zimmerman y Martínez Pons, 1990). Precisamente, el metaanálisis llevado a cabo por Robbins *et al.* (2004), evidencia el alto peso predictor que la eficacia percibida presenta en el rendimiento de las y los universitarios.

#### *Espirales positivas y negativas*

La literatura ha demostrado que aquellas personas que obtienen unos resultados positivos previamente, en un ámbito específico, se percibirán con mayores probabilidades de éxito frente a quienes no en futuras situaciones similares, lo que a su vez promoverá una mayor posibilidad de éxito futuro y, nuevamente, reforzará su eficacia percibida (Esteban *et al.*, 2015; Salanova *et al.*,

2010; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Este proceso dinámico ha sido recogido por autores como Salanova *et al.* (2007) bajo las denominaciones de espirales de autoeficacia positivas y negativas, o círculos virtuosos o viciosos.

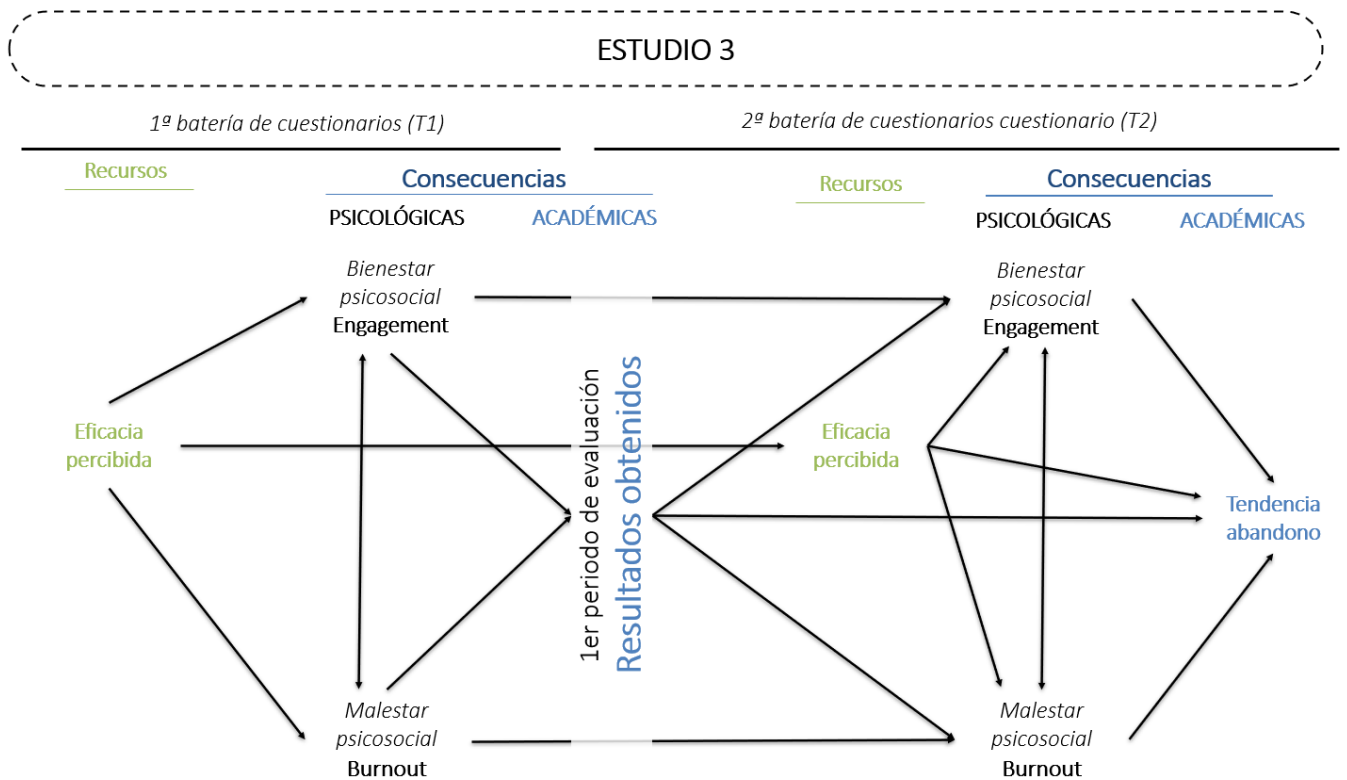
Estos desarrollos, analizados en mayor medida en el ámbito laboral (Llorens *et al.*, 2007) vienen a identificarse con los dos procesos del modelo de demandas y recursos (plasmados previamente), motivacional y de deterioro de salud, con espirales positivas y negativas de autoeficacia, en dicho orden. El engagement, promovido por la presencia de suficientes recursos y un afrontamiento adecuado, y como constructo motivacional positivo (Schaufeli, Salanova, *et al.*, 2002 Tinto, 2012) provocará, consecuentemente, un aumento en los niveles de autoeficacia con la que los estudiantes percibirán nuevamente menores demandas, mayores recursos y mejor rendimiento, y viceversa con el burnout (Bresó, 2008; Maricotui *et al.*, 2017; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova, Martínez *et al.*, 2005).

### El modelo de investigación

Si bien el volumen de estudios empíricos que analizan el vínculo entre bienestar y éxito académico ha aumentado (Richardson *et al.*, 2012), es el universitario un campo con menor investigación, especialmente a través de estudios longitudinales que permitan analizar tanto los procesos causales de las variables implicadas como su evolución (Barr *et al.*, 2015; Mokgele y Rothman, 2014). De igual modo, desde los desarrollos de la teoría de demandas y recursos, Bakker y Demerouti inciden en que todavía es necesaria una mayor investigación longitudinal (2013) y de conformación de un modelo teórico (2018).

Por ello, este estudio pretende, tras haber identificado en el Estudio 2 correlatos y predictores de los perfiles de engagement y burnout (en términos de los recursos, estrategias de afrontamiento, demandas percibidas, satisfacción y afecto experimentado), conocer su evolución e impacto en las consecuencias académicas, a través de los resultados obtenidos y de la tendencia al abandono y, adicionalmente, analizar el papel de la eficacia percibida, como una variable personal clave (Bakker y Demerouti, 2014; Carmona-Halty *et al.*, 2018; Llorens *et al.*, 2018), en el mantenimiento y alteración de sendos indicadores de bienestar y rendimiento académico. En la Figura 4.4 se describe de forma resumida el diseño del Estudio 3.

Figura 4.4 Diseño del Estudio 3.



### Objetivos

Este estudio se desarrolla en dos momentos temporales, (T1) antes del primer periodo de evaluación académica y (T2) tras dicho periodo, y de acuerdo con tres grandes cuestiones:

- (1) Identificar cómo evolucionan los indicadores de bienestar y malestar (de T1 a T2), medidos a través de los constructos de engagement y burnout académico.
- (2) Evaluar en qué grado predicen o influyen estos perfiles en el rendimiento académico (T2), tanto en cuanto a los resultados obtenidos (y su papel en el mantenimiento o influencia en sendos perfiles de bienestar o malestar) como a la tendencia al abandono.
- (3) Analizar cómo evolucionan las creencias de eficacia percibida (T1 y T2), como fortaleza personal clave, y si existe retroalimentación con otros indicadores, tanto de bienestar o malestar en el ámbito académico como de rendimiento académico.

## Hipótesis

Por todo lo anterior, se plantea un modelo general a partir del cual poner a prueba las siguientes hipótesis, divididas por objetivos (si bien algunas no son plenamente exclusivas de un grupo):

### (1) Evolución de los indicadores de bienestar y malestar

- **Hipótesis 1:** tanto las primeras mediciones del engagement como del burnout (T1) correlacionarán de forma significativa directamente con sus segundas medidas e inversamente entre sí (T2).

### (2) Predictores y consecuencias del rendimiento académico

- **Hipótesis 2:** habrá una relación directa entre los resultados académicos negativos obtenidos y la tendencia al abandono.
- **Hipótesis 3:** el engagement (T1 y T2) se vinculará con mejores resultados obtenidos y una menor tendencia al abandono (T2).
- **Hipótesis 4:** el burnout (T1 y T2) se vinculará con peores resultados obtenidos y una mayor tendencia al abandono (T2).
- **Hipótesis 5:** los resultados obtenidos influirán en la relación entre las dos medidas de engagement (T1 y T2).
- **Hipótesis 6:** los resultados obtenidos influirán en la relación entre las dos medidas de burnout (T1 y T2).
- **Hipótesis 7:** el engagement (T2) amortiguará la relación entre los resultados académicos negativos y la tendencia al abandono (T2).
- **Hipótesis 8:** el burnout (T2) potenciará la relación entre los resultados académicos negativos y la tendencia al abandono (T2).

### (3) La eficacia percibida: evolución y relación con indicadores de bienestar y malestar, y rendimiento académico

- **Hipótesis 9:** la eficacia percibida (T1) se asociará, inversamente, con peores resultados obtenidos (T2) y con la tendencia al abandono (T2).
- **Hipótesis 10:** existirá una correlación significativa entre ambas medidas de la eficacia percibida (T1 y T2).
- **Hipótesis 11:** unos resultados académicos más positivos potenciarán la relación entre ambas mediciones de eficacia percibida (T1 y T2).
- **Hipótesis 12:** la eficacia percibida (T2) correlacionará directamente con el engagement (T2) e inversamente con el (core) burnout (T2).
- **Hipótesis 13:** el engagement (T1) potenciará la relación entre ambas mediciones de eficacia percibida (T1 y T2).

- **Hipótesis 14:** el (core) burnout (T1) disminuirá la relación entre ambas mediciones de eficacia percibida (T1 y T2).
- **Hipótesis 15:** la eficacia percibida (T2) amortiguará la relación entre los resultados académicos negativos y la tendencia al abandono (T2).
- **Hipótesis 16:** la eficacia percibida (T2) influirá en la relación entre los resultados académicos y el (core) burnout (T2) y la dedicación (T2).

## 4.2. Metodología

### Muestra

La muestra participante (Tabla 4.3) en este estudio es de 181 estudiantes de universidades españolas (71.8% de mujeres). De todos ellos, un 44% pertenece a la UNED. Cerca de dos tercios pertenecen a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (proporción que se eleva a tres de cada cuatro, entre estudiantes de la UNED). Algo menos de la mitad de los estudiantes de las universidades presenciales tienen menos de 22 años, frente colectivo de la UNED, cuya mayor proporción representa el rango de edad de mayores de 39 años.

**Tabla 4.3** *Descriptivos de los participantes en el estudio.*

Variable	Universidades presenciales	UNED	Total
Masculino	22.8 %	35 %	28.2 %
Femenino	77.2 %	65 %	71.8 %
De 18 a 21 años	47.5 %	8.8 %	3.4 %
De 22 a 25 años	34.7 %	8.8 %	23.2 %
De 26 a 29 años	4 %	15 %	8.8 %
De 30 a 34 años	7.9 %	6.3 %	7.2 %
De 35 a 39 años	3 %	2 %	1.5 %
40 o más años	3 %	41.3 %	19.9 %
Ciencias de la Salud	5.9 %	0 %	3.3 %
Ciencias	15.8 %	3.8 %	1.5 %
Enseñanzas Técnicas	16.8 %	13.8 %	15.5 %

Variable	Universidades presenciales	UNED	Total
Artes y humanidades	6.9 %	5 %	6.1 %
Ciencias Sociales y Jurídicas	54.5 %	77.5 %	64.6 %
Primer curso	31.7 %	33.8 %	32.6 %
Segundo curso	28.7 %	16.3 %	23.2 %
Tercer curso	16.8 %	2 %	18.2 %
Cuarto curso o superior	22.8 %	3 %	26 %
Menos de 35 ECTS matriculados	6.9 %	43.8 %	23.2 %
35 o más ECTS matriculados	93.1 %	56.3 %	76.8 %
Total	101	80	181

### Variables e instrumentos

Como parte del proyecto de Investigación del Bienestar de los Universitarios en España se elaboraron dos baterías de cuestionarios destinadas a universitarios en España, para ser respondidas voluntaria y anónimamente. La primera de las compilaciones de instrumentos incluía variables sociodemográficas, por un lado, y académicas y psicológicas, por otro. La fiabilidad interna respectiva encontrada en estudios previos es adecuada (Nunnally y Berstein, 1984): en la escala de burnout académico (Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005) y con respecto al engagement académico (Salanova *et al.*, 2000).



Tabla 4.4 Relación por grupos de instrumentos empleados en el Estudio 3.

Escala (fiabilidad)	Subescala (fiabilidad)	Autoría	Escala de respuesta	N.º de ítems	Ejemplo de ítems
<b>Variables socioacadémicas</b>					
<b>Edad</b>		Ad hoc	17-99	1	
<b>Sexo</b>		Ad hoc	Mujer, Hombre	1	
<b>Universidad</b>		Ad hoc	Universidades españolas	1	
<b>Rama de enseñanza de sus estudios de grado</b>		Ad hoc	Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias	1	
<b>Curso académico en el que se encuentran (según la proporción de asignaturas matriculadas)</b>		Ad hoc	1er curso a 5º curso o superior	1	
<b>Resultados académicos y tendencia al abandono</b>					
<b>Resultados obtenidos</b>	Resultados positivos (.81) y Resultados negativos (.84)	Ad hoc	1- Bastante en desacuerdo; 4- Bastante de acuerdo.	9	“Me siento satisfecho/a”; “En general, he obtenido peores resultados de lo que esperaba”
<b>Tendencia al abandono de los estudios universitarios (escala única)</b>		Ad hoc	1 (nunca) a 7 (siempre)	1	
<b>Asignaturas aprobadas, presentadas y matriculadas</b>	Asignaturas matriculadas, Asignaturas evaluadas y Asignaturas superadas	Ad hoc	De 0 a 15	3	

Escala (fiabilidad)	Subescala (fiabilidad)	Autoría	Escala de respuesta	N.º de ítems	Ejemplo de ítems
<b>Recursos</b>					
<b>Eficacia percibida (subescala original de burnout académico)</b> (T1: .78; T2:.75)		Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS (Schaufeli <i>et al.</i> , 2002) en su adaptación española (Salanova <i>et al.</i> , 2005)	0- Nunca; 6 - Siempre	5	“Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas”
<b>Engagement y burnout</b>					
<b>Engagement</b> (T1: .93)	Dedicación (T1:.86; T2:.88) Vigor (T1:.84) y Absorción (T1:.85)	Salanova <i>et al.</i> , 2000 (adaptación para estudiantes)	0- Nunca; 6 - Siempre	5	“Creo que mi carrera tiene significado”
<b>Burnout</b> (T1:.89, T2: .82) y <b>Core Burnout</b> (T1: .89; T2:.81)	Agotamiento (T1: .88; T2: .83), Cinismo (T1: .87; T2: .89) y Eficacia percibida	Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS (Schaufeli <i>et al.</i> , 2002) en su adaptación española (Salanova, Martínez <i>et al.</i> , 2005)	0- Nunca; 6 - Siempre	15	“Dudo de la importancia y valor de mis estudios”

T1: medición referida al primer cuestionario. T2: medición referida al segundo cuestionario

**VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.** Dado que los sujetos estaban identificados y sus datos vinculados con los del primer cuestionario, se pudo disponer de información sobre su edad, el sexo, la universidad, la rama de enseñanza, el curso académico y el número total de ECTS (European Credits Transfer System—Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) en los que se matricularon.

**Engagement académico.** Para su medición, se empleó la versión para estudiantes de la Escala de Engagement Laboral de Utrecht, UWES-S (Salanova *et al.*, 2000), compuesta por 15 ítems, y una escala tipo Likert que varía de 0 (nunca) a 6 (siempre). Consta de tres dimensiones: vigor (por ejemplo, "Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía"), dedicación (por ejemplo, "Estoy orgulloso de mis estudios") y absorción (por ejemplo, "Estoy inmerso en mis estudios"). Para la segunda medición se seleccionó una de las escalas, la referida a la dedicación (por ejemplo, "Creo que mi carrera tiene significado"), como una de las subdimensiones centrales del constructo (Schaufeli y De Witte, 2017; Taris *et al.*, 2017) y con el fin de reducir la extensión de la segunda batería de cuestionarios y evitar la posible mortandad muestral. El coeficiente de fiabilidad global en nuestro estudio fue de .93 y .85, .86, .84 para las subescalas de absorción, dedicación y vigor, respectivamente y de .88 para la segunda medición de dedicación.

**Burnout académico.** El burnout se midió, tanto en primera como en segunda medición, con el instrumento Maslach Burnout Inventory-Student, MBI-SS (Schaufeli *et al.*, 2002) en su adaptación al español (Salanova *et al.*, 2005). Se compone de 15 ítems agrupados en tres dimensiones: agotamiento emocional (por ejemplo, "Estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mí"), cinismo (por ejemplo, "He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad.") y eficacia percibida (por ejemplo, "En mi opinión soy un/a buen/a estudiante"). El MBI-SS consta de una escala de respuesta tipo Likert que va de 0 (nunca) a 6 (siempre). El coeficiente global fue de .89 (en primera medición) y .82 (en segunda medición). En cuanto a las subescalas de agotamiento, cinismo y eficacia, en primera medición, los coeficientes fueron, respectivamente .88, .83 y .78 y, en segunda medición de .83, .91 y .75, en dicho orden. El core burnout, que comprende las dimensiones de agotamiento y cinismo, mostró un coeficiente de fiabilidad de .89 en primera medición y de .81, en segunda medición.

**Recursos psicológicos.** De acuerdo con la investigación relacionada (p. ej., Bresó, 2008; Robbins *et al.*, 2004; Salanova *et al.*, 2003) y los objetivos del estudio (Objetivo 3) se empleó la subescala de burnout académico, eficacia percibida, en su primera y segunda medición.

## Resultados académicos

*Resultados obtenidos.* Para medir la apreciación de los resultados académicos obtenidos tras el primer periodo de evaluación se empleó en primer lugar, una escala *ad hoc*, compuesta por 9 ítems y dos subescalas: resultados positivos (p. ej. “Me siento satisfecho/a”) y resultados negativos (p. ej. “En general, he obtenido peores resultados de lo que esperaba”). El instrumento presenta una escala tipo Likert de 1 (bastante en desacuerdo) a 4 (bastante de acuerdo). Los índices de fiabilidad son de .81 y .84 para las subescalas de resultados positivos y negativos, respectivamente.

*Asignaturas matriculadas, evaluadas y superadas.* Complementariamente, y en un plano objetivo, se diseñaron tres ítems *ad hoc* en los que se preguntó por el total de asignaturas de las que se habían matriculado en el primer cuatrimestre (tanto cuatrimestrales y anuales), de cuántas se habían evaluado y cuántas habían superado. En la línea de otros estudios estatales sobre estadísticas universitarias, como el informe de la Universidad Española en Cifras (2019) se crearon dos indicadores porcentuales derivados (0-100%): tasa de éxito (asignaturas superadas/ asignaturas evaluadas) y tasa de rendimiento (asignaturas superadas/ asignaturas matriculadas).

*Tendencia al abandono.* Se diseñó un ítem en el que se preguntaba por la experiencia en las últimas semanas de la ideación a abandonar los estudios universitarios. Se acompañaba de una escala de respuesta tipo Likert de 1 (nunca) a 7 (siempre).

## Procedimiento

Como se mencionó para el Estudio 2, se contactó con el profesorado de varias universidades españolas, a quienes se les hizo llegar la información y objetivos de la investigación, de forma telefónica y por escrito. Del mismo modo, se definieron las fechas y vías de administración de la primera batería de cuestionarios que, al ser en línea, solo requería disponer del enlace web. La recogida de respuestas tuvo lugar entre los meses de noviembre y diciembre, en las semanas previas al primer periodo de evaluación académica.

A todos los estudiantes participantes se les solicitó de forma voluntaria, en el momento de recogida de datos respectivos, un correo electrónico con el fin de poder participar en futuras investigaciones (como la segunda batería de instrumentos) y en un sorteo de un lote de libros divulgativo. Tras disponer de los correos electrónicos de parte de los estudiantes voluntarios participantes en la primera batería, se les hizo llegar directamente por ese medio una invitación en línea para la segunda. La administración tuvo lugar entre los meses de marzo y abril, tras haberse

cerrado las actas correspondientes al primer periodo de evaluación. Este segundo instrumento, de la misma forma que el primero, se acompañaba de los objetivos del estudio y solicitaba de forma explícita el consentimiento informado de los y las participantes. Nuevamente, la plataforma empleada, Qualtrics®, permitía responder al cuestionario desde cualquier dispositivo (ordenador, portátil, teléfono móvil o tableta) si bien no permitía hacerlo más de una vez desde el mismo. Ello, sumado a la extensión del cuestionario (alrededor de 18 minutos) y a la obligatoriedad de responder a todos los ítems, garantizaba de forma significativa el no falseamiento de sujetos.

En lo referido al tiempo transcurrido entre ambas baterías de cuestionarios, investigadores como Taris y Kompier (2014) afirman que entre los dos momentos de medición puede suceder: que realmente haya transcurrido el suficiente tiempo para que los efectos se produzcan; que, al emplear tiempos demasiado extensos, los efectos puedan desaparecer, fruto de la propia adaptación; o que realmente no se haya producido un efecto, debido al breve lapso transcurrido entre mediciones. Su recomendación general es tener presente tanto el contexto experimental y las variables analizadas; concretamente, en nuestro caso, el tiempo transcurrido (de cuatro meses aproximadamente) guarda una coherencia, en términos de realizar la medición antes (grado de preparación previo) y después del periodo de exámenes (consecuencias académicas y psicológicas).

## Análisis estadísticos

### *Análisis descriptivos*

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables de estudio (media y desviación típica) y correlacional. Para conocer la relación estadística entre las variables del estudio se utilizó la correlación producto-momento de Pearson. Valores  $r$  superior con p-valor asociado de .05, .01 o .001 se consideran estadísticamente significativos. Para establecer la correlación entre los momentos de medidas se utilizó la misma técnica. Así, para la [Hipótesis 1](#), entre las primeras y segundas medidas del engagement, el burnout, el core burnout y sus subescalas y entre el resto de las variables recogidas: la eficacia percibida (en primera y segunda medición) los resultados académicos y la tendencia al abandono ([Hipótesis 2, 3, 4, 9, 10 y 12](#)). También se deseó conocer la estabilidad de los constructos de engagement y burnout (incluida la subescala de eficacia percibida, como recurso independiente) en los dos momentos temporales analizados. Para ello se hallaron sus promedios y las diferencias, mediante pruebas T de muestras relacionadas ([Hipótesis 1 y 10](#)).

### *Análisis de diferencias*

Para la [Hipótesis 1, 3, 4 y 12](#), orientadas a identificar las consecuencias de los perfiles de bienestar y malestar (evaluados previamente al periodo de exámenes), se realizó un análisis de perfiles psicológicos basado en la distribución de los 181 estudiantes participantes en ambas baterías de cuestionarios, de acuerdo con sus percentiles en las primeras mediciones de engagement y core burnout, categorizándolos en altos (igual o superior al PC70), medios (entre los percentiles PC31 y PC69) y bajos (igual o inferior al PC30), para posteriormente seleccionar cuatro grupos o cruces de percentiles. Concretamente se realizó un ANOVA de muestras independientes con cuatro niveles de análisis: dos perfiles puros de engagement y core burnout, con niveles elevados de uno de los constructos y bajos del otro, respectivamente, y dos perfiles mixtos, en que se combinan niveles elevados de engagement con niveles medios de core burnout y, viceversa; y con pruebas post-hoc mediante la prueba estadística de Scheffé. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa estadísticos IBM SPSS ©, en su versión 24.

### *Análisis regresión jerárquica*

Para poner a prueba los modelos de investigación ([Hipótesis 1 a 16](#)) y estimar los efectos directos e indirectos (Preacher y Hayes, 2008) entre las variables recogidas, se llevaron a cabo varios análisis de vías (path análisis) mediante el programa IBM SPSS AMOS ©, en su versión 24.0 (Arbuckle, 2010). Se emplearon, además, coeficientes estandarizados de regresión para hallar las relaciones predictivas hipotetizadas (Lane *et al.*, 2004; Meneghel 2014).

En primer término, para evaluar si el tamaño de la muestra es adecuado, se analizó el índice crítico N de Hoelter con un nivel de significancia del .05 (Bollen y Liang, 1988; Hoelter, 1983). Hoelter (1983) propuso un valor por encima de 200 como indicador de un ajuste adecuado.

El ajuste de los modelos se evaluó mediante índices absolutos y relativos (Hooper *et al.*, 2008). Para la estimación de los parámetros se empleó el método de máxima verosimilitud (ML), el más utilizado, eficiente e invariante al tipo de escalas empleadas (Hooper *et al.*, 2008). Los índices de ajuste absoluto empleados fueron (a) el ajuste estadístico  $\chi^2$ ; y (b) la raíz cuadrada media del error de la aproximación (RMSEA) (Jöreskog y Sörbom, 1986). Se considera que los valores cercanos a .08 del índice RMSEA indican un ajuste aceptable del modelo, por normal general, y aquellos inferiores a .08 se consideran un buen ajuste del modelo (Browne y Cudeck, 1993). Para limitar el efecto del tamaño muestra sobre el índice  $\chi^2$  (Vandenberg 2006), se relacionó con los grados de libertad del modelo ( $\chi^2 / df$ ) considerándolo aceptable si éste toma un valor inferior a 2 y nunca superior a 3 (Hooper *et al.*, 2008).

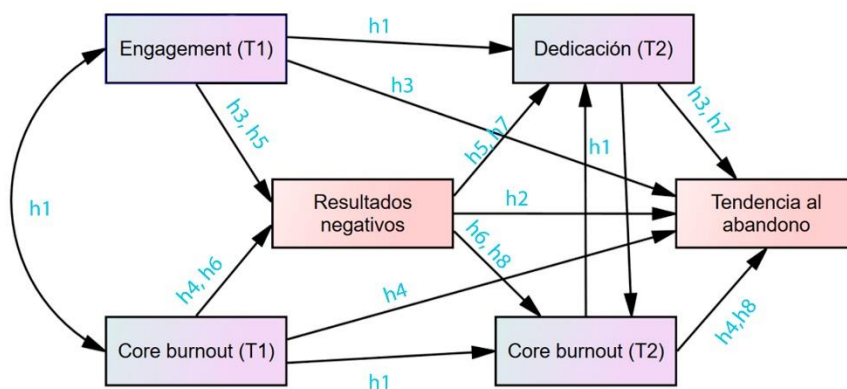
Los índices de ajuste relativo incorporados son el índice de ajuste normalizado (NFI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de ajuste incremental (IFI) (Hooper *et al.*, 2008; Kenny y Mc Coach, 2003). Valores superiores a .90 (Hoyle, 1995), o incluso .95 (Hu y Bentler, 1999), en los tres valores de índices de ajuste relativos señalan un buen ajuste.

Con la finalidad de estudiar el papel de las variables mediadoras, se empleó el método de bootstrapping, considerado como uno de los más importantes, para poner a prueba la significación del efecto de las variables incorporadas (MacKinnon, 2008; MacKinnon *et al.*, 2004).

Para la comparación de modelos se empleó el Criterio de Información de Akaike (Akaike Information Criterion, AIC), índice cuyos valores próximos a cero indican un buen ajuste (Akaike, 1983, 1987).

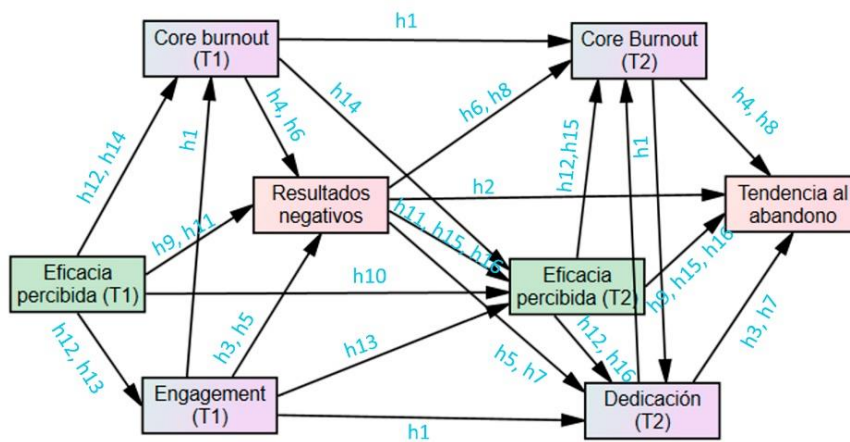
El primero de los modelos (M1) se centra en analizar la evolución del engagement y el burnout, y su impacto en el rendimiento académico. Para ello se vincularon las primeras y segundas mediciones del engagement y (core) burnout, de un lado, y con sendos indicadores de rendimiento académico, de otro.

**Figura 4.5** Modelo 1: evolución del engagement y el burnout e impacto en el rendimiento académico.



A la vista de los estudios descritos y de la literatura existente, se plantea un segundo modelo (M2) donde se analiza la evolución de los perfiles de bienestar y su impacto en los indicadores de rendimiento académico, incorporando la eficacia percibida como variable independiente y mediadora en diferentes momentos.

**Figura 4.6** Modelo 2: la contribución de la eficacia percibida en un modelo ampliado de la evolución del engagement y el burnout y su impacto en el rendimiento académico.



### 4.3. Resultados

#### Análisis descriptivo y correlacional de las variables

En primer lugar, deseamos conocer la evolución de los indicadores de bienestar, a través de las primeras y segundas mediciones de los constructos de engagement y burnout. Para ello, se analizaron en primer lugar las correlaciones entre estas variables, medidas antes (T1) y después (T2) del periodo de exámenes (Tabla 4.5).



**Tabla 4.5** Análisis descriptivo y correlacional del engagement, dedicación, burnout, core burnout y eficacia percibida, de la primera (T1) y segunda (T2) batería de instrumentos, con respecto a las variables del estudio de la segunda batería de cuestionarios.

Escala	M (SD)	T1					T2								
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
<b>Primera batería de cuestionarios</b>															
1. Engagement	4.68 (1.09)	-	.848**	-.649**	-.509**	.650**	.663**	-.544**	-.413**	.504**	.122	-.150*	.144	.133	-.336**
2. Dedicación	5.48 (1.19)		-	-.590**	-.487**	.542**	.727**	-.523**	-.397**	.466**	.095	-.135	.075	.103	-.342**
3. Burnout	3.2 (0.99)			-	.937**	-.686**	-.515**	.786**	.741**	-.520**	-.267**	.383**	-.232**	-.309**	.456**
4. Core Burnout	3.23 (1.22)				-	-.389**	-.449**	.744**	.774**	-.339**	-.230**	.360**	-.185*	-.253**	.415**
5. Eficacia (a)	4.86 (1.06)					-	.460**	-.573**	-.376**	.718**	.244**	-.284**	.242**	.313**	-.368**
<b>Segunda batería de cuestionarios</b>															
6. Dedicación	5.75 (1.11)						-	-.630**	-.517**	.478**	.195**	-.201**	.198**	.177*	-.417**
7. Burnout	3.19 (0.96)							-	.932**	-.654**	-.347**	.435**	-.270**	-.315**	.594**
8. Core Burnout	3.31 (1.22)								-	-.349**	-.310**	.406**	-.226**	-.263**	.537**
9. Eficacia (a)	4.88 (1)									-	.268**	-.307**	.248**	.298**	-.417**
10. R. positivos	2.75 (0.82)										-	-.818**	.566**	.521**	-.354**

Escala	M (SD)	T1					T2									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
11. R. negativos	2 (0.86)												-	-.468**	-.433**	.418**
12. T. éxito	78% (36)														-.774**	-.362**
13. T. rend.	61.8% (36.4)															-.368**
14. Abandono	2 (1.4)															

Notas. Eficacia: Eficacia percibida; R. positivos: Resultados obtenidos positivos; R. negativos: Resultados obtenidos negativos; T. éxito: Tasa de éxito (asignaturas superadas / evaluadas); T. rend.: Tasa de rendimiento (asignaturas superadas / matriculadas); Abandono: Tendencia al abandono de estudios universitarios. \*\*: La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral); \*: La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral). (a): Enunciada en positivo, originalmente.

El engagement y burnout medidos en la primera compilación de cuestionarios (T1), correlacionan de forma significativa con sus medidas repetidas y subescalas, recogidas en el segundo cuestionario (segunda medición o T2) ([Hipótesis 1](#)). En primer lugar, el primer engagement correlaciona de forma significativa, en mayor medida con la segunda medida de la subescala de dedicación e inversamente con burnout y core burnout. En lo referido al burnout y core burnout (T1), estos correlacionan de forma muy significativa especialmente con sus medidas repetidas; por otro lado, muestran una correlación en torno a  $-.500$  con la dedicación (segunda medición o T2). La subescala de eficacia percibida presenta mayores correlaciones con el engagement y la dedicación que con respecto al core burnout, tanto entre primeras como segundas mediciones.

**Tabla 4.6** *Diferencias de medias mediante pruebas t de muestras relacionadas.*

Escala	Media (T1/ T2)	t	p
Core burnout	3.02/3.31	-4.832	.000
Engagement-Dedicación	5.72/5.75	-.569	.570
Eficacia percibida	4.92/4.88	.752	.453

La Tabla 4.6 muestra que el promedio de core burnout en T2 aumenta significativamente con respecto a su primera medición a diferencia de los referidos al engagement (dedicación) y la eficacia percibida

Retornando a la Tabla 4.5, por otro lado, se planteó estudiar los correlatos y consecuencias, psicológicas y académicas, de presentar mayores o menores niveles de engagement y burnout académico, previamente al primer periodo de evaluación académica. Para ello, se analizaron las correlaciones entre estas variables, medidas en el primer y segundo cuestionario (T1 y T2), y el conjunto de variables del segundo instrumento (T2) ([Hipótesis 1, 3, 4 y 12](#)).

En lo referido al rendimiento ([Hipótesis 3 y 4](#)), burnout y core burnout académicos (T2) se vinculan especialmente con una mayor tendencia al abandono de los estudios universitarios y con peores resultados académicos. La tasa de rendimiento se encuentra correlacionada tanto con burnout como con core burnout, exponiendo peores resultados cuanto mayores niveles de estas variables existen. La dedicación (T2) se asocia, aunque de forma menos significativa que el burnout académico, con mejores resultados académicos y, especialmente, con una menor tendencia al abandono de los estudios universitarios.

Si seleccionamos las primeras mediciones de engagement, burnout y core burnout académicos (T1), en términos generales se encuentran similares correlaciones significativas

(Hipótesis 3 y 4), aunque ligeramente inferiores a sus respectivas segundas mediciones. Esto es, el engagement (T1) –y la dedicación– aparece vinculado especialmente con una mayor eficacia percibida (T2) y menor tendencia al abandono (como una consecuencia académica). En lo referido al burnout y core burnout de la primera medición, éstos se asocian con una menor eficacia percibida (T2), peores resultados académicos y, una mayor tendencia al abandono de estudios universitarios.

Nuevamente, en la línea del Estudio 2, habida cuenta de la mayor correlación de la eficacia percibida con las subescalas de engagement que con las respectivas de burnout (tanto en primeras como en segundas mediciones) (Hipótesis 12), y dado el marco teórico expuesto, esta subescala es considerada como un recurso personal independiente, en lugar de una subescala del burnout, del que pasará a emplearse el core burnout.

#### *Los indicadores de bienestar y de rendimiento académico*

Por otra parte, se observan correlaciones significativas entre los indicadores de rendimiento académico; de un lado, cabe señalar que, si bien las dos subescalas de resultados académicos, positivos y negativos, responden a la valoración (positiva o negativa) de cada estudiante de su rendimiento, éstas se vincula de forma significativa con las variables objetivas tanto de la tasa de éxito (asignaturas superadas sobre las evaluadas) como de rendimiento (asignaturas superadas sobre las matriculadas), magnitudes que sin ser redundantes son elevadas. En el plano de indicadores de rendimiento académico destaca la relación existente entre la obtención de peores resultados académicos –subjetivos y objetivos, mediante la tasa de éxito y de rendimiento, y la tendencia al abandono (Hipótesis 2). No obstante, cabe recordar que, si bien se constata una relación significativa entre resultados obtenidos e intencionalidad a abandonar los estudios, las mayores correlaciones con esta última se producen entre los constructos psicológicos de core burnout (Hipótesis 4). Por tanto, los datos evidencian que a mayor core burnout (T1 y especialmente T2), peor rendimiento académico (T2). Por otra parte, se encuentran relaciones significativas de los niveles de eficacia percibida con, de forma moderada, los resultados obtenidos (tanto medidos de forma subjetiva como mediante las tasas de éxito y rendimiento) y, en mayor medida, con la tendencia al abandono de los estudios universitarios (Hipótesis 9).

#### **Análisis de perfiles de engagement y (core) burnout**

Otra aproximación útil para la identificación de la evolución y los correlatos del bienestar psicológico en universitarios es mediante los perfiles de engagement y core burnout obtenidos en la primera batería de cuestionarios (T1), puros y mixtos de ambas variables, hallar los promedios y las diferencias entre ellos con las variables del segundo cuestionario (T2). Para dicho análisis se identificó la muestra en base a la distribución por percentiles de todos los estudiantes en relación

con su puntuación en engagement y core burnout (*alto*, igual o superior al 70% de la muestra; *medio*, entre el 31% y el 69%; y *bajo*, igual o inferior al 30%). Los perfiles puros los conforman aquellos alumnos situados en un percentil igual o superior al 70% de la muestra en una variable y situados en un percentil igual o inferior al 30% en la otra; los mixtos, por su parte, representarían estudiantes de un percentil igual o superior al 70% de la muestra en uno de los dos constructos y entre el 31% y el 69%, del otro.

Por tanto, se desea saber si agrupando por perfiles a los estudiantes de acuerdo con sus niveles en los constructos de engagement y core burnout antes del primer periodo de evaluación (T1) se constatan tendencias similares (o no) a las reflejadas en las primeras mediciones con las de la segunda batería de cuestionarios (T2) (*Hipótesis 1, 3 y 4*).

**Tabla 4.7** *Análisis de perfiles de engagement y burnout* <sup>(1)</sup>.

Variables	Engagement puro (a) <i>n=41</i>	Engagement mixto (b) <i>n=23</i>	Core burnout mixto (c) <i>n=14</i>	Core burnout puro (d) <i>n=19</i>
<b>Recursos personales (T2)</b>				
Eficacia	5.51 (c*d)	5.14 (d)	4.66 (a*)	3.81 (ab)
<b>Engagement académico (T2)</b>				
Dedicación	6.48 (d)	6.35 (d)	5.84 (d)	4.19 (abc)
<b>Burnout académico (T2)</b>				
Core Burnout	2.26 (bcd)	3.39 (acd)	4.4 (ab)	4.99 (ab)
Agotamiento	2.93 (bcd)	4.72 (a)	5.07 (a)	5.37 (a)
Cinismo	1.44 (cd)	1.83 (cd)	3.37 (abd*)	4.34 (abc*)
<b>Rendimiento académico y tendencia al abandono</b>				
Resultados positivos	2.94	2.89	2.57	2.46
Resultados negativos	1.63 (c*d*)	2.02	2.43 (a*)	2.39 (a*)
Tasa de éxito (%)	84.39 %	87.31 %	56.54 %	76.79 %
Tasa de rendimiento (%)	71.77 %	65.15 %	55.12 %	54.98 %
Tendencia al abandono	1.24 (cd)	1.57 (d)	2.57 (a)	3.26 (ab)

Nota. Salvo que se señale lo contrario (o no figure ninguna letra como superíndice), las diferencias son significativas en el nivel .01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

<sup>(1)</sup> El análisis no incluye aquellos sujetos con puntuaciones intermedias en ambos constructos, que constituyen un total de 31 sujetos.

Los análisis entre los perfiles de bienestar y malestar de la primera medición con el resto de variables de la segunda batería de cuestionarios, vienen a confirmar varias de las relaciones previamente señaladas. En primer lugar, en lo referido a la eficacia percibida, como un recurso personal, se observan diferencias significativas especialmente entre los perfiles puros (engagement puro y burnout puro) y entre los mixtos con los opuestos puros.

De forma llamativa, en cuanto a la segunda medición del engagement, a través de la escala de dedicación, solamente se observan diferencias entre el perfil de core burnout puro con el resto de grupos. Con respecto a las segundas mediciones de core burnout y sus subescalas, en todas ellas, salvo en la referida al agotamiento, se encuentran diferencias entre los perfiles de alto engagement frente a los de alto core burnout. Para la dimensión de agotamiento, los sujetos con niveles medios y altos de core burnout (independientemente del referido al del engagement) no presentan diferencias significativas entre sí, siendo solamente así con el perfil de engagement puro.

Teniendo en consideración que la muestra de los subgrupos es reducida, los resultados no arrojan diferencias en el grado de resultados positivos obtenidos, pero sí en los ítems respectivos negativos, concretamente entre el perfil de engagement puro y los perfiles mixtos y puros de core burnout. Asimismo, se encuentran resultados similares en cuanto a la tendencia de abandono, en que aquellos estudiantes con niveles altos de engagement (sea puro o mixto) muestran significativas diferencias con respecto a quienes presentan core burnout elevado (sea mixto o puro). Por tanto, los perfiles psicológicos detallados sí parecen relacionarse con un mejor o peor rendimiento académico.

### **Análisis del desarrollo del engagement y burnout, y el rendimiento académico**

#### *Modelo 1: evolución del engagement y core burnout e impacto en el rendimiento académico*

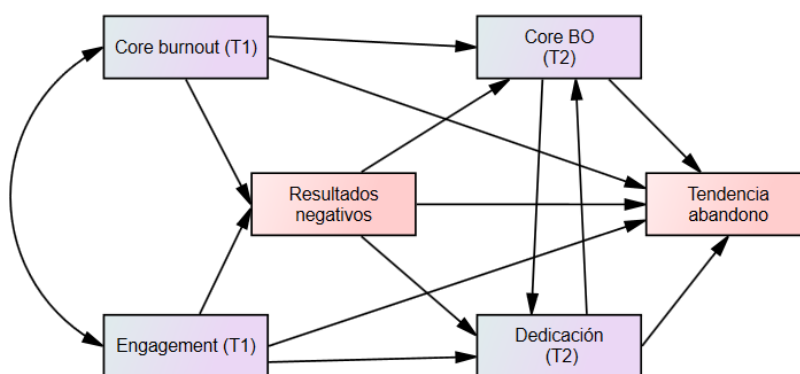
Habida cuenta de las correlaciones estadísticamente significativas entre los indicadores de bienestar y de rendimiento académico del primer y segundo cuestionario, tanto del engagement y el core burnout como de los resultados obtenidos y la tendencia al abandono, deseamos poner a prueba un modelo con el que conocer la evolución de tales perfiles de bienestar y malestar y su posible impacto en el rendimiento académico ([Hipótesis 1 a 8](#)). Cabe recordar, del mismo modo, los correlatos asociados al engagement y core burnout (T1), en términos de recursos, percepción de demandas, afrontamiento, afecto y satisfacción, evidenciados en el Estudio 2.

Se plantea un modelo inicial (M1.1) que pretende analizar la evolución de los indicadores de bienestar, medidos previa (T1) y posteriormente (T2) al periodo primero de evaluación académica, y su impacto en el rendimiento académico. Ambas cuestiones son proporcionadas, respectivamente, por la primera medición del engagement y la segunda medición de dedicación

(como una de las variables centrales del engagement) y sendas medidas del core burnout, por un lado, y por los resultados obtenidos y la tendencia al abandono de los estudios universitarios, por el otro. Específicamente, para hallar la relación con los resultados académicos, se emplea únicamente la variable de resultados negativos por varios motivos: porque su correlación con la subescala de resultados positivos es muy alta ( $r=-.82$ ;  $p<.10$ ), y porque, aunque sea una medida subjetiva, presenta además de una adecuada fiabilidad ( $\alpha=.84$ ), correlaciones significativas con variables objetivas como la tasa de rendimiento (por encima de  $r=.42$ ,  $p<.01$ ), que mide la proporción de asignaturas superadas sobre las matriculadas.

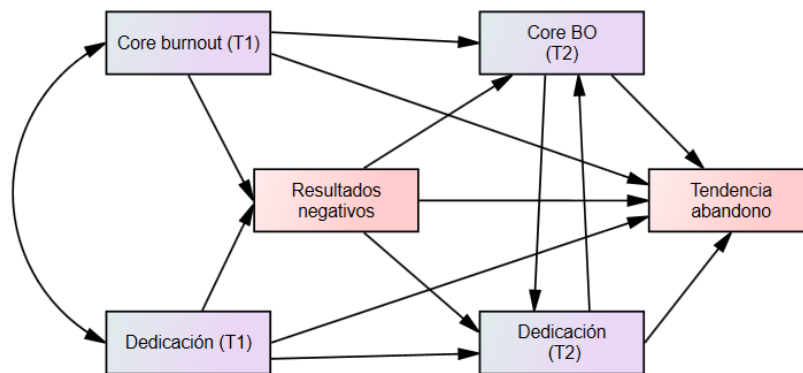
El modelo 1.1 ( $M1.1_{eng}$ ) planteado establece una relación directa entre las primeras mediciones de engagement y core burnout, y tanto con sus segundas medidas como con los resultados obtenidos y la tendencia al abandono. De forma complementaria, dado que para la segunda medición del engagement (T2) se ha empleado una sola de sus escalas, la dedicación, se plantea un modelo adicional en el que se utiliza la misma escala para la primera medición (T1), el modelo  $M1.1_{ded}$ .

**Figura 4.7** Planteamiento del modelo  $M1.1_{eng}$ .



El modelo  $M1.1_{eng}$  presenta un ajuste adecuado en varios indicadores ( $\chi^2 = .005$ ;  $n=1$ ;  $\chi^2 / n = .005$ ;  $p=.944$ ; CFI=1; NFI=1; IFI=1.002; AIC= 52.005; RMSEA= .000; N de Hoelter= 240953).

**Figura 4.8** Planteamiento del modelo M1.1<sub>ded</sub>.



El modelo M1.1<sub>ded</sub>, que emplea la primera subescala de dedicación, presenta un ajuste similar ( $\chi^2=.000$ ;  $n=1$ ;  $\chi^2/n= .000$ ;  $p=.986$ ; CFI=1; NFI=1; IFI=1.002; AIC= 52; RMSEA= .000; N de Hoelter=3946584). Por tanto, vamos a centrarnos en el que emplea la primera medición global del engagement M1.1<sub>eng</sub> por ser un constructo más amplio.

**Tabla 4.8** Efectos directos e indirectos estandarizados en las variables del Modelo 1.1<sub>eng</sub>.

Efecto	Burnout Core (T1)	Resultados negativos	Engagement (T1)	Core burnout (T2)	Engagement –dedicación (T2)
<b>Efectos directos estandarizados</b>					
Resultados obtenidos negativos	.373*	0	.029	0	0
Core burnout (T2)	.676*	.142*	0	0	-.107
Engagement –dedicación (T2)	0	-.027	.569*	-.217*	0
Tendencia al abandono	-.079	.246*	-.076	.388*	-.152
<b>Efectos indirectos estandarizados</b>					
Resultados obtenidos negativos	0	0	0	0	0
Core burnout (T2)	.071*	.006	-.058	.024**	-.003*
Engagement –dedicación (T2)	-.173*	-.032*	.012	-.005**	.024**
Tendencia al abandono	.408*	.066**	-.104	.043**	-.046

\* $p<.01$ ; \*\*  $p<.05$



**Tabla 4.9** Modelos predictivos (estandarizados) del engagement (T2), core burnout (T2) los resultados negativos obtenidos y la tendencia al abandono universitario (M1.1<sub>eng</sub>).

Predictor	$\beta$	E.E.	p	R <sup>2</sup>
<b>Resultados negativos obtenidos</b>				.13*
Core burnout (T1)	.261	.055	**	
Engagement (T1)	.024	.067	.717	
<b>Engagement-dedicación (T2)</b>				.51*
Engagement (T1)	.625	.066	**	
Resultados negativos obtenidos	-.035	.077	.645	
Core burnout (T2)	-.197	.07	.005	
<b>Core burnout (T2)</b>				.64*
Core burnout (T1)	.672	.055	**	
Resultados negativos obtenidos	.202	.068	.003	
Engagement-dedicación (T2)	-.118	.069	.089	
<b>Tendencia al abandono</b>				.37*
Core burnout (T2)	.443	.115	**	
Engagement-dedicación (T2)	-.191	.107	.074	
Resultados negativos obtenidos	.4	.106	**	
Engagement (T1)	-.105	.114	.361	
Core burnout (T1)	-.089	.111	.423	

Nota: E.E.= error estándar

\* p<.01; \*\*p<.001

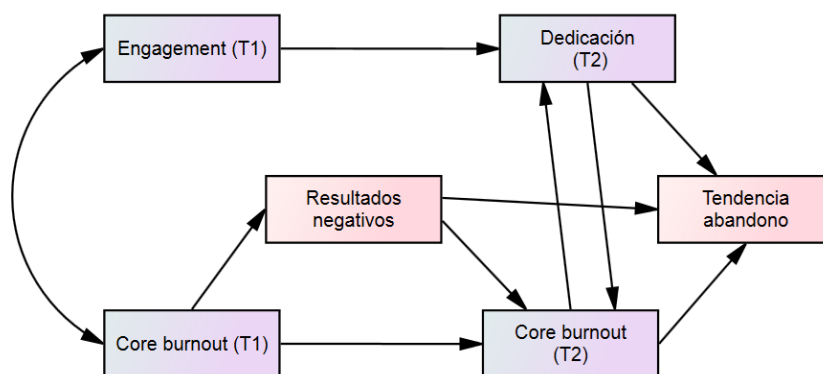
Se observa que las primeras mediciones de engagement y core burnout constituyen los principales predictores de sus segundas medidas respectivamente (Hipótesis 1). Los resultados obtenidos (negativos), por su parte, conforman uno de los predictores tanto del core burnout en segunda medición como de la tendencia al abandono (Hipótesis 2 y 4).

Teniendo presente el poder predictivo de los resultados por parte del core burnout previo, se evidencia que los resultados negativos parecen potenciar los niveles de core burnout (Hipótesis 4) tras dicho periodo de evaluación, lo que mantendría ese estado de malestar psicológico (Hipótesis 6). Ello se suma a la explicación de la varianza de la tendencia del abandono tanto por

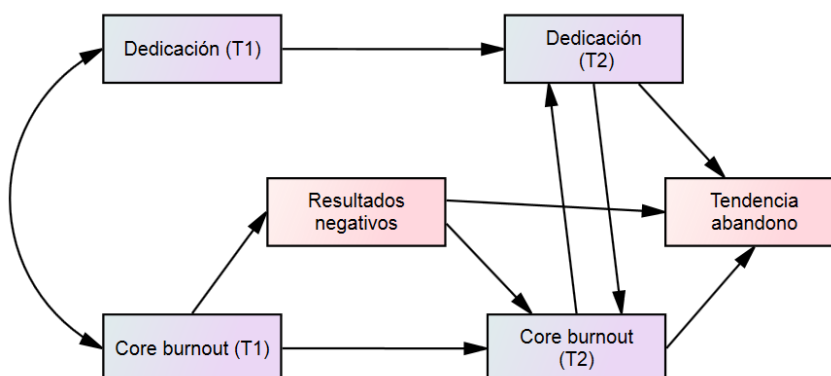
parte de la segunda medición de core burnout como de los resultados negativos reflejados. No obstante, en la tendencia al abandono los pesos de regresión no resultan significativos para las dos mediciones de engagement ([Hipótesis 3](#)) y la primera de core burnout ([Hipótesis 4](#)).

Ello, unido a que los análisis descriptivos ya señalaban la falta de correlaciones significativas entre los resultados obtenidos y el engagement (T1 y T2), nos ha instado a plantear un modelo M1.2, modificado, con el fin de mejorar el ajuste del modelo, de acuerdo con parte de la literatura (Martínez y Marques, 2005; Salanova *et al.*, 2004) que evidencia el papel predictor del burnout en el rendimiento académico ([Hipótesis 4 y 8](#)). Estas modificaciones consisten en la supresión, de un lado, de las relaciones directas entre el engagement (en primera y segunda medición) y los resultados obtenidos (subescala “resultados negativos) y, de otro, la supresión entre las primeras medidas del engagement y core burnout y la tendencia al abandono, estableciéndose la relación de forma indirecta a través de sus segundas medidas (Figura 4.9).

**Figura 4.9** Planteamiento del modelo M1.2<sub>eng</sub>.



**Figura 4.10** Planteamiento del modelo M1.2<sub>ded</sub>.



Nuevamente se plantean dos modelos paralelos, uno empleando el constructo global de engagement en su primera medición M1.2<sub>eng</sub> y otro sustituyéndolo por la primera subescala de dedicación M1.2<sub>ded</sub>. Dado que ambos modelos presentan un ajuste adecuado (M1.2<sub>eng</sub>:  $\chi^2=1.504$ ;

n=5;  $\chi^2 /n= .301$ ; p=.913; CFI=1.008; NFI=.997; IFI=1.008; AIC= 45.504; RMSEA= .000; N de Hoelter=1806 ; M1.2<sub>ded</sub>:  $\chi^2 =1.819$ ; n=5;  $\chi^2 /n= .364$ ; p=.874; CFI=1; NFI=.996; IFI=1.007; AIC= 45.819; RMSEA= .000; N de Hoelter=1493), se opta de nuevo por el modelo M1.2<sub>eng</sub>

**Tabla 4.10** Efectos directos e indirectos estandarizados en las variables del Modelo 1.2<sub>eng</sub>.

Efecto	Core burnout (T1)	Resultados negativos	Engagement (T1)	Core burnout (T2)	Engagement – dedicación (T2)
<b>Efectos directos estandarizados</b>					
Resultados obtenidos negativos	.36**	0	0	0	0
Core burnout (T2)	.679**	.142**	0	0	-.099
Engagement – dedicación (T2)	0	0	.567**	-.234**	0
Tendencia al abandono	0	.241**	0	.34**	-.193*
<b>Efectos indirectos estandarizados</b>					
Resultados obtenidos negativos	0	0	0	0	0
Core burnout (T2)	.068**	.003*	-.057	.024	-.002**
Engagement – dedicación (T2)	-.175*	-.034**	.013	-.006*	.024
Tendencia al abandono	.374**	.056**	-.132*	.054*	-.039

\*\*p<.01; \* p<.05

**Tabla 4.11** Modelos predictivos (estandarizado) del engagement (T2), core burnout (T2) los resultados negativos obtenidos y la tendencia al abandono universitario (M1.2<sub>eng</sub>).

Predictor	$\beta$	E.E	p	R <sup>2</sup>
<b>Resultados negativos obtenidos</b>				<b>.13*</b>
Core burnout (T1)	.36	.065	**	
<b>Engagement-dedicación (T2)</b>				<b>.51*</b>
Engagement (T1)	.567	.059	**	
Core burnout (T2)	-.234	.071	**	
<b>Core burnout (T2)</b>				<b>.64*</b>
Core burnout (T1)	.679	.055	**	
Resultados negativos obtenidos	.142	.052	.003	
Engagement-dedicación (T2)	-.099	.067	.103	

Predictor	$\beta$	E.E	p	R <sup>2</sup>
<b>Tendencia al abandono</b>				<b>.37*</b>
Core burnout (T2)	.340	.078	**	
Engagement-dedicación (T2)	-.193	.101	.005	
Resultados negativos obtenidos	.241	.078	**	

Nota: E.E.= error estándar

\*\*p<.001; \*p<.01

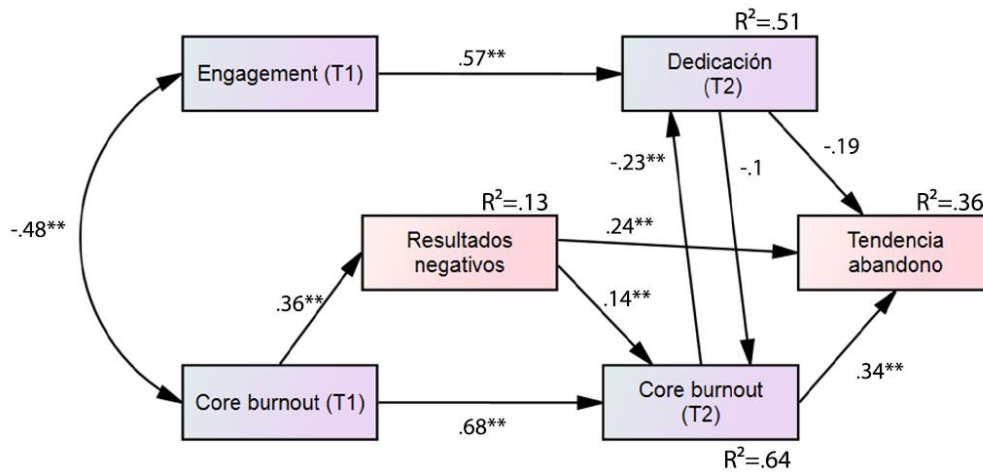
El modelo (que presenta todavía un mejor ajuste en varios indicadores) respalda, nuevamente, cómo los niveles de bienestar y malestar son predichos de forma significativa por los presentados previamente a los exámenes.

Los resultados obtenidos (negativos, de acuerdo con la subescala) son explicados al 13%, por el core burnout previo a los exámenes ( $\beta = .36$  E.E.=.65). Consecuentemente, al efecto de su primera medición con la segunda de core burnout se suma el peso que los resultados obtenidos ejercen sobre ésta última, incrementando sus niveles (impacto parcial de  $\beta = .142$ ; E.E.=.052).

El modelo recoge, asimismo, la mutua relación que existe entre las mediciones del engagement y core burnout, tanto entre sus primeras medidas (a través de sus covarianzas,  $\sigma^2 = -.51$ ), como en las segundas medidas. No obstante, entre las segundas mediciones es únicamente significativa la influencia que el core burnout ejerce en la dedicación ( $\beta = -.23$ ; E.E.=.71).

Finalmente, en términos del impacto en la tendencia al abandono, ésta es explicada al 37% por el resto de variables predictoras, especialmente por el segundo core burnout (efecto directo de  $\beta = .34$  E.E.=.078 e indirecto de  $\beta = .054$ , E.E.= .026) y, en menor medida, de forma similar, tanto por la obtención de resultados negativos ( $\beta_{\text{directo}} = .241$ , E.E.= .078 ; y  $\beta_{\text{indirecto}} = .056$ , E.E.= .024) como por menores niveles de engagement – segunda medición de dedicación– ( $\beta_{\text{directo}} = -.193$ , E.E.=.101 ; y  $\beta_{\text{indirecto}} = .039$ , E.E.=.025).

**Figura 4.11** Resultados del modelo M1.2<sub>eng</sub> con los coeficientes estandarizados y valores de R<sup>2</sup> de las variables endógenas.



Nota: \*\*p<.01

**Tabla 4.12** Índices de ajuste de los modelos M1.1 y M1.2.

Modelo	$\chi^2$	gl	RMSEA	CFI	NFI	AIC	prob	$\Delta\chi^2$
M1.1 <sub>eng</sub>	.005	1	.000	1.000	1.000	52.005	.944	
M1.1 <sub>ded</sub>	.000	1	.000	1.000	1.000	52.000	.986	.005 <sup>n.s.</sup>
M1.2 <sub>eng</sub>	1.504	5	.000	1.000	1.008	45.504	.913	$\Delta\chi^2(1.1_{eng} - 1.2_{eng}) = 1.5^{n.s.}$

n.s.= no significativo.

*Modelo 2: la contribución de la eficacia percibida en un modelo ampliado de la evolución del engagement y el burnout y su impacto en el rendimiento académico*

A tenor de las evidencias e indicios previos, se plantea un modelo que aglutina las claves de los resultados anteriores, en cuanto a que analiza la evolución de los perfiles de bienestar, su impacto en los indicadores de rendimiento académico (y la evolución de estos) e incorpora la posible viabilidad de las espirales de eficacia percibida y su papel intermedio ([Hipótesis 1 a 16](#)).

La eficacia percibida, como recurso personal clave, se sitúa como un antecedente, en primer lugar, de los constructos de bienestar y malestar, mediante el engagement y core burnout, y en segundo término, de los indicadores de rendimiento académico, a través de los resultados obtenidos (negativos, en consonancia con el Modelo 1) y la tendencia al abandono, en la línea de Maricutoiu *et al.* (2017), para el ámbito laboral, o de Caballero *et al.* (2015), para el académico. Inicialmente, se plantearon dos modelos similares: uno, M2<sub>eng</sub>, en el que es el engagement el que figura como un antecedente del core burnout (engagement como constructo motivacional

antecedente del burnout) y otro,  $M2_{bo}$ , a la inversa, donde el core burnout ejerce una influencia previa en el engagement académico. Sin embargo, los índices de ajuste son idénticos ( $\chi^2=4.401$ ;  $n=6$ ;  $\chi^2/n= .734$ ;  $p=.623$ ; G.L.: 6; CFI=1 NFI=.994; IFI=1.002; AIC 80.401; RMSEA= .000; N de Hoelter= 688); ello, sumado al marco teórico previo (Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002; Tinto, 2012) ha hecho que se opte por el primer modelo,  $M2_{eng}$ .

Figura 4.12 Planteamiento del modelo  $M2_{eng}$ .

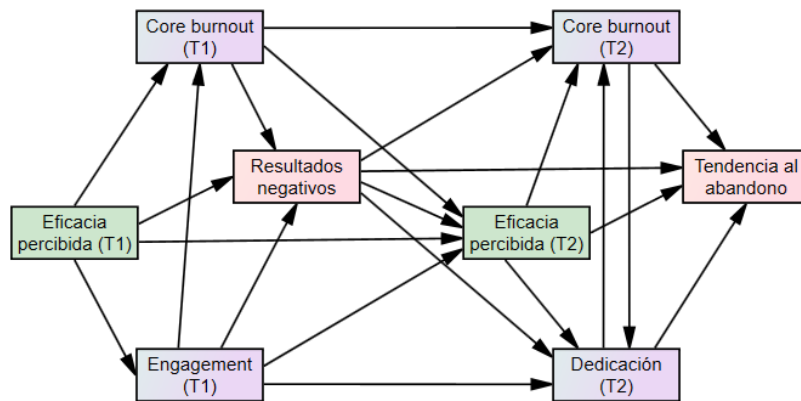
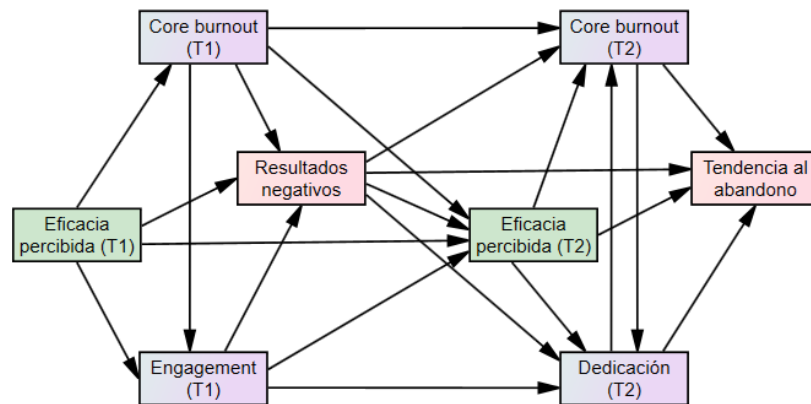


Figura 4.13 Planteamiento del modelo  $M2_{bo}$ .



**Tabla 4.13** Efectos directos e indirectos estandarizados en las variables del modelo  $M2_{eng}$ .

Efecto	Eficacia percibida (T1)	Engagement (T1)	Core burnout (T1)	Resultados negativos obtenidos	Eficacia percibida (T2)	Engagement-dedicación (T2)	Core burnout (T2)
<b>Efectos directos estandarizados</b>							
Engagement (T1)	.617**	0	0	0	0	0	0
Core burnout (T1)	-.28**	-.305**	0	0	0	0	0
Resultados negativos obtenidos	-.219*	.14	.324**	0	0	0	0
Eficacia percibida (T2)	.634**	.124	.064	-.131*	0	0	0
Engagement-dedicación (T2)	0	.497**	0	.009	.155	0	-.216*
Core burnout (T2)	0	0	.672**	.135**	-.035	-.093	0
Tendencia al abandono	0	0	0	.204**	-.183*	-.119	.33**
<b>Efectos indirectos estandarizados</b>							
Engagement-dedicación (T2)	0	0	0	0	0	0	0
Core burnout (T1)	-.188**	0	0	0	0	0	0
Resultados negativos obtenidos	-.065	-.099**	0	0	0	0	0
Eficacia percibida (T2)	.084	-.025	-.043*	0	0	0	0
Engagement-dedicación (T2)	.507**	.071**	-.152**	-.051**	.011	.021	-.004
Core burnout (T2)	-.425**	-.256**	.057*	.009	-.015	-.002*	.021
Tendencia al abandono	-.389**	-.162*	.321**	.076**	-.036	-.034	.033

\*\*p&gt; .01, \*p&gt; .05

**Tabla 4.14** Modelos predictivos del engagement (T1 y T2), core burnout (T1 y T2) los resultados negativos obtenidos, la eficacia percibida (T2), los resultados negativos obtenidos y la tendencia al abandono universitario ( $M2_{eng}$ ).

Predictor $M2.2_{eng}$	$\beta$	E.E.	p	$R^2$
<b>Engagement (T1)</b>				<b>.38*</b>
Eficacia percibida (T1)	.623	.059	**	
<b>Core burnout (T1)</b>				<b>.277*</b>
Eficacia percibida (T1)	-.344	.099	**	
Engagement (T1)	-.372	.098	**	
<b>Resultados negativos obtenidos</b>				<b>.158*</b>
Core burnout (T1)	.226	.056	**	
Eficacia percibida (T1)	-.188	.077	.015	
Engagement (T1)	.119	.077	.121	
<b>Eficacia percibida (T2)</b>				<b>.536*</b>
Eficacia percibida (T1)	.635	.068	**	
Engagement (T1)	.123	.067	.066	
Resultados negativos obtenidos	-.153	.065	.018	
Core burnout (T1)	.052	.051	.304	
<b>Engagement-dedicación (T2)</b>				<b>.525*</b>
Engagement (T1)	.546	.071	**	
Eficacia percibida (T2)	.171	.069	.013	
Core burnout (T2)	-.196	.072	.007	
Resultados negativos obtenidos	.012	.078	.882	
<b>Core burnout (T2)</b>				<b>.643*</b>
Core burnout (T1)	.668	.055	**	
Resultados negativos obtenidos	.192	.07	.006	
Eficacia percibida (T2)	-.043	.067	.526	
Engagement-dedicación (T2)	-.103	.079	.191	



Predictor M2.2 <sub>eng</sub>	$\beta$	E.E.	p	R <sup>2</sup>
<b>Tendencia al abandono</b>				<b>.388*</b>
Core burnout (T2)	.376	.084	**	
Engagement-dedicación (T2)	-.149	.093	.108	
Eficacia percibida (T2)	-.254	.095	.008	
Resultados negativos obtenidos	.331	.106	.002	

Nota: E.E.= error estándar

\*\*  $p < .001$ ; \*  $p < .01$

De forma similar a los resultados extraídos del modelo 1.2, se observa en lo referido a la evolución del engagement y del core burnout (T2) cómo son los niveles previos sus principales predictores ( $\beta = .546$ , E.E. = .094; y  $\beta = .668$ , E.E. = .064, respectivamente), cómo sus primeras mediciones covarían significativamente, pero cómo es verdaderamente el core burnout (T2) el que predice y es influido significativamente por los resultados académicos y predice negativamente la dedicación (T2) (habida cuenta de tratarse de un modelo en el que se incluye el rendimiento académico, cuyos resultados han mostrado una mayor relación con el core burnout). En último término, la eficacia percibida (T1) constituye el principal predictor de su propia segunda medida ( $\beta = .635$ ; E.E. = .076;  $p < .001$ ) (Hipótesis 10).

La mayor parte de los coeficientes de regresión resultan estadísticamente significativos ( $p < .05$ ); no obstante, cabe destacar la falta de significación estadística del engagement (T2) como predictor de los resultados negativos obtenidos, de la tendencia al abandono (T2) (Hipótesis 3), del core burnout (T2) (Hipótesis 1) o de la segunda medida de eficacia (T2) (Hipótesis 12).

Tanto la eficacia percibida como el core burnout (T1) constituyen los dos predictores que explican (al 16%) la varianza de los resultados (negativos) obtenidos (Hipótesis 4 y 9), mientras que el engagement (T1), por su parte, ejerce un efecto indirecto significativo mediante el core burnout (T1) (Hipótesis 3). Precisamente, en relación con el otro indicador de rendimiento académico, la tendencia al abandono, cabe destacar que ésta es predicha por el core burnout (T2) (Hipótesis 4), los resultados obtenidos (Hipótesis 2) y la eficacia percibida (T2) (Hipótesis 9) – con un efecto, además, directo e indirecto ( $p < .05$  y  $p < .01$  respectivamente)—. Nuevamente, la primera medición de engagement solamente presenta un efecto indirecto a través de las variables intermedias ya que en este modelo no constituye uno de sus predictores (T2) (Hipótesis 3).

Para concluir este análisis comparativo, los resultados obtenidos sí predicen los niveles de core burnout posteriores (T2) hacia el que ejercen un efecto directo estadísticamente significativo

(y viceversa) e indirecto hacia el engagement (T2) a través de la eficacia y del propio core burnout (T2) (Hipótesis 5 y 12).

La eficacia percibida (T2) es predicha en el modelo, principalmente, por su primera medición (T1) (Hipótesis 10) y, en segundo término, por los resultados obtenidos (que ejercen un efecto directo significativo ( $p < .05$ ) (Hipótesis 9), aunque no por la medida T1 del engagement y del core burnout (Hipótesis 12), hacia las que constituye, en cambio, uno de sus predictores (T1).

#### *El papel del rendimiento académico en la evolución del bienestar*

Habida cuenta del papel predictor del core burnout en los resultados negativos y viceversa (como su segunda medición), y como una de las hipótesis planteadas (Hipótesis 5 y 6), se deseaba conocer si los segundos influían en la evolución del primero (entre las medidas T1 y T2) y, análogamente, en la evolución del engagement. Los análisis de bootstrapping constatan, al  $p < .05$  ( $\beta = .043$ ), que el core burnout (T2) se ve influido desde su primera medición a través de los resultados obtenidos (Hipótesis 6). Por su parte, los resultados (negativos) obtenidos que ya mostraban una menor correlación con el engagement (aunque significativa;  $p < .05$ ), no alteran, por sí solo, la evolución de este constructo ( $\beta = .01$ ;  $p = .767$ ) (Hipótesis 5).

#### *El papel del bienestar en el rendimiento académico*

Otra mediación planteada es la que implica al engagement y burnout en la significativa relación entre los resultados obtenidos y la tendencia al abandono. Recordemos que los análisis de regresión sitúan al core burnout (T2), la eficacia percibida (T2) y a los propios resultados obtenidos como predictores de las intenciones de abandonar los estudios universitarios; a ello se une el efecto indirecto que el engagement (T1) ejerce en la tendencia a abandonar, a través de sus variables intermedias.

En primer término, el core burnout en primera y segunda medición produce un efecto significativo (indirecta y directamente, en dicho orden con una significación  $p > .01$ ) en la tendencia al abandono, de igual forma que los resultados obtenidos (significación del efecto directo e indirecto con  $p < .01$ ). Acudiendo a los análisis de bootstrapping, el core burnout agrava la influencia entre resultados negativos obtenidos y las intenciones de abandonar abandono ( $\beta = .072$ ,  $p < .01$ ) (Hipótesis 8). En lo referido al engagement, éste no amortigua el impacto negativo de los resultados en una mayor tendencia a abandonar ( $\beta = -.002$ ;  $p = .609$ ) (Hipótesis 7).

### *Las espirales de eficacia y el bienestar y rendimiento académico*

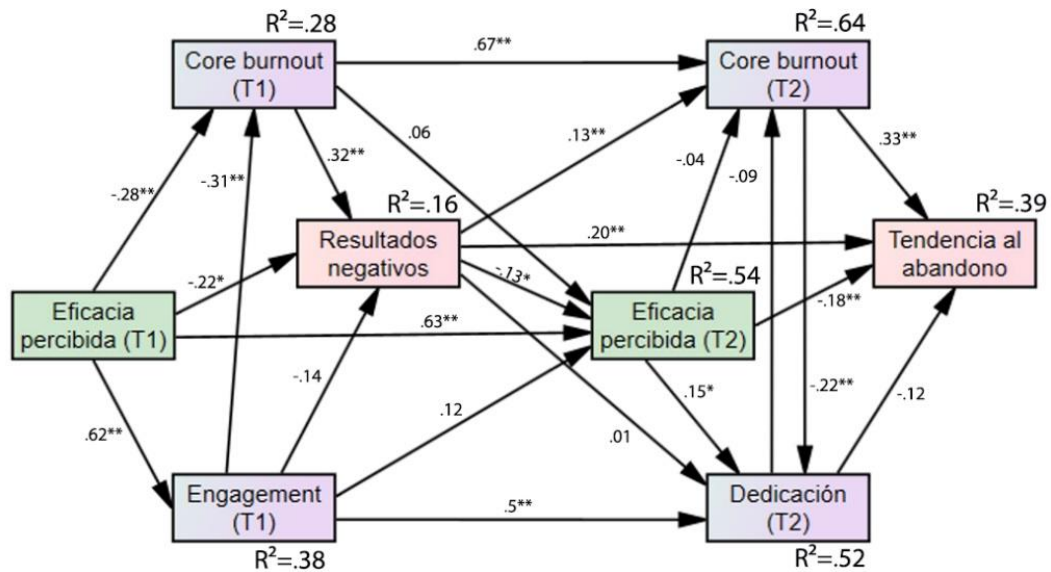
En cuanto al posible efecto precursor y recíproco de la eficacia percibida con el bienestar de los estudiantes, se pone a prueba la existencia de espirales positivas y negativas (Hipótesis 9, 13, 14, 15 y 16) que integren este recurso personal con los constructos del engagement y burnout. Habida cuenta de que la primera medición de eficacia ejerce un efecto directo significativo sobre la segunda ( $\beta = .634, p < .001$ ) al incorporar, de un lado, el core burnout, se observa en los análisis de mediación que éste altera negativa y significativamente su evolución, en contraposición del engagement ( $\beta_{bo} = .012, \beta_{eng} = .065; p_{bo} = .017, p_{eng} = .189$ ), que no presenta efectos significativos (Hipótesis 13 y 14). La obtención de resultados académicos negativos perjudica la evolución de la eficacia percibida, a través de sus dos mediciones ( $\beta = .057; p = .022$ ) (Hipótesis 11).

### *El papel mediador de la eficacia percibida*

Por otra parte, se puso a prueba si la eficacia podía amortiguar las (significativas) consecuencias negativas de obtener unos resultados negativos en la experiencia de engagement o (core) burnout y en la tendencia al abandono (Hipótesis 16). En primer lugar, la eficacia constituye una de las variables predictoras de los resultados obtenidos (Hipótesis 9) y éstos lo son tanto con respecto al core burnout (T2) (Hipótesis 4) como hacia la tendencia al abandono (Hipótesis 2). Con ello, ¿puede la percepción de eficacia de los estudiantes atenuar el impacto negativo en los indicadores de malestar (core burnout, T2) y de rendimiento académico (tendencia al abandono)? Y, en un sentido positivo ¿juega un papel con respecto a la relación entre resultados obtenidos y engagement (T2)?

De los análisis mediacionales evidenciados en el Modelo 2 se observa que entre los resultados obtenidos y la dedicación (T2) es donde la eficacia percibida sí parece comportar un amortiguador de resultados negativos ( $\beta = -.026; p = .05$ ) (Hipótesis 16), habida cuenta de que la relación resultados –dedicación no es estadísticamente significativa de forma directa ( $\beta = .009; p = .914$ ) pero sí de forma indirecta ( $\beta = -.051; p < .01$ ), a través de la eficacia percibida. Con respecto al core burnout, la influencia mediada (o indirecta) no resulta significativa ( $\beta = .007; p = .541$ ) sino que solo se aprecia un efecto directo entre los resultados y este constructo de malestar ( $\beta = .135; p < .01$ ). Por último, la eficacia sí amortigua el significativo impacto entre resultados negativos obtenidos y abandono ( $\beta = .039; p < .05$ ), como también se observan en los efectos indirectos totales de los resultados ( $\beta = .076 p < .01$ ) (Hipótesis 15).

**Figura 4.14** Resultados del modelo  $M2_{eng}$  con los coeficientes estandarizados y valores de  $R^2$  de las variables endógenas.



Nota:  $^{**}p < .01$ ;  $^*p < .05$

#### 4.4. Discusión

El objetivo del estudio ha sido, mediante un prisma longitudinal, (1) analizar la evolución de los indicadores de engagement y burnout, antes y después del periodo de exámenes, y (2) el impacto y relación existente con indicadores de rendimiento académico (resultados obtenidos e ideación de abandono de los estudios universitarios), así como (3) el papel que la eficacia percibida presenta en dicho proceso y evolución. Ello, con la premisa evidenciada desde la educación positiva (Seligman y Adler, 2018), que reivindica la importancia del bienestar en estudiantes (Harvard, 2016; White *et al.*, 2018) no solamente por sus efectos positivos en ellos (Williams *et al.*, 2018) sino por su impacto en el éxito académico (Comisión Europea, 2015)

#### Evolución de los perfiles de bienestar y malestar, a través de los constructos de engagement y burnout académico.

Con respecto al primer objetivo, se planteó la **Hipótesis 1** de que, de un lado, las primeras mediciones del engagement como del (core) burnout correlacionarían de forma significativa directamente con sus segundas medidas, y de otro, que también lo harían inversamente entre sí. Los resultados confirman en parte esta **Hipótesis 1**, en cuanto a que tras el primer periodo de evaluación, los niveles de engagement son estables, a diferencia del (core) burnout, cuyos promedios empeoran y lo hacen de forma estadísticamente significativa. No obstante, ambos

constructos constituyen el principal predictor de sus respectivas segundas mediciones en los modelos. Esta divergencia en el grado de variabilidad entre medidas se explicaría por la naturaleza de ambas dimensiones, donde el (core) burnout representaría un estado negativo (Maslach *et al.*, 1996), como reacción y consecuencia, más o menos persistente a un cúmulo constante de estresores (cómo se encuentra el estudiante –Maslach, 2009); en contraposición, el engagement jugaría, además, un papel previo, actuando como constructo motivacional (Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002) y quizá vinculado con una forma de ser más entusiasta y pasional (Lisbona *et al.*, 2012). Estudios como el de Hultell *et al.* (2013) entre profesorado de magisterio han analizado el grado de estabilidad del constructo de burnout, evidenciando una estabilidad moderada o baja y señalando que, en ciertos grupos de sujetos, los cambios se debían a modificaciones en los correlatos del burnout. Por ello, y a tenor de los resultados obtenidos y las evidencias generales encontradas en la literatura relacionada, la promoción de niveles de bienestar (al menos en la vía positiva) guarda una significativa estabilidad en el corto o medio plazo.

Del mismo modo que en el Estudio 2 y en la línea del debate actual (Leiter y Maslach, 2017; Taris *et al.*, 2017) se deseaba poner a prueba el grado en que engagement y burnout resultan totalmente opuestos o no, como polos contrarios de una misma dimensión, por sus relaciones y posible papel predictor. De los resultados se observa una correlación elevada, inversa y estadísticamente significativa también entre las segundas medidas de engagement y burnout académico (Caballero *et al.*, 2015), habida cuenta de que para la segunda medición del engagement se recurrió a una de sus dimensiones centrales (Schaufeli y Bakker, 2001; Schaufeli y Salanova, 2007, 2011), la dedicación. Esto se evidencia igualmente si se acude a los análisis por perfiles: los resultados señalan que los niveles previos de engagement o core burnout (T1) arrojan diferencias significativas en las segundas mediciones contrarias (T2), especialmente entre aquellos con perfiles de alto engagement (perfil de engagement puro) y alto core burnout (perfil de core burnout puro y, en menor medida, mixto). No obstante, aunque el engagement y burnout muestran correlaciones inversas y significativas, no resultan estrictamente antagonistas (Schaufeli y De Witte, 2017).

Otro hecho diferenciador entre ambos constructos se encuentra en los correlatos que presentan ambas dimensiones con otros indicadores (en consonancia, por ejemplo, con Caballero *et al.*, 2015), como la eficacia percibida o el rendimiento académico (además de los ya mostrados en el Estudio 2 para las primeras mediciones), como se desarrolla posteriormente.

## Influencia e interacción de los perfiles de engagement y burnout en el rendimiento académico (T2)

El segundo de los objetivos de la tesis era evaluar el grado en que ambos constructos de bienestar y malestar predican o influyen en el éxito académico del estudiante (T2), entendido por los resultados obtenidos y la tendencia al abandono, y recogido en las [Hipótesis 3, 4, 13 y 14](#). De forma adicional, se plantearon otras [Hipótesis 2, 11 y 12](#), para analizar el papel que el rendimiento tiene en el mantenimiento o influencia en sendos perfiles de bienestar o malestar.

De un lado, los resultados confirman la [Hipótesis 4](#) y, parcialmente, la [Hipótesis 3](#), en cuanto a que si bien engagement y (core) burnout (en primera y segunda medición) correlacionan significativamente con los resultados obtenidos (especialmente con la subescala de resultados negativos), las magnitudes son superiores en el caso del core burnout, como así sucede con los índices objetivos de tasa de rendimiento (asignaturas superadas sobre las matriculadas) y de éxito (asignaturas superadas sobre las evaluadas). Por otro lado, los modelos análisis de vías planteados exponen que la predicción del rendimiento universitario vendría por esta vía del malestar. Con respecto a las intenciones de abandonar los estudios universitarios se encuentra una tendencia similar, con mayor relación entre esta escala y el core burnout y, por unos peores resultados obtenidos (en consonancia con Bask y Salmela-Aro, 2013; Carloto y Gonçalves, 2008). Se observa que llegar al periodo de evaluación con niveles elevados de (core) burnout promoverá una peor ejecución y al mismo tiempo deteriorará el grado de engagement de los estudiantes. No obstante, dadas sus consecuencias y correlatos, resulta difícil aseverar que la influencia es exclusiva en uno de los dos sentidos. Si bien nuestros resultados se sitúan en consonancia con otros (Caballero *et al.*, 2007; Duru y Balkis, 2014), la investigación hasta la fecha ha arrojado conclusiones diferentes en términos de la capacidad predictiva del engagement (p. ej., Bresó, 2018; Carmona-Halty *et al.*, 2018) y del burnout (p. ej., Palacio *et al.*, 2012) hacia el rendimiento académico.

Una posible justificación la podríamos encontrar en la multicausalidad de este fenómeno, demostrada en estudios como el de Álvarez *et al.* (2006) o revisiones como la de Garbanzo (2007), que analiza (como factores vinculados con el rendimiento académico) variables de tipo socioacadémico como la rama de enseñanza, el nivel de preparación o exigencia, lo que daría cuenta de la diversidad en los perfiles del alumnado; o, en la educación secundaria, en estudios como el de Valle *et al.* (2015) que evidenciaron diferencias en el afrontamiento, implicación y rendimiento académico de acuerdo con variados perfiles motivacionales; o los de Cabrera *et al.* (2006) y Álvarez *et al.* (2006) centrados en conocer los perfiles psicológicos y académicos de quienes finalizan con éxito o abandonan sus estudios universitarios.

Otra razón parte de la mutua influencia (y bidireccionalidad) que ambos constructos de bienestar ejercen entre sí, como se ha visto en este y otros estudios (Carmona-Halty *et al.*, 2018; Van Beek *et al.*, 2013). De un lado, el engagement es también conceptualizado como un recurso motivacional positivo (Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002) en contraposición al burnout, que sería consecuencia de una pérdida de motivación y de eficacia percibida (Llorens *et al.*, 2005). Por otra parte, la promoción de los niveles de engagement generaría una motivación y un conjunto de recursos con los que afrontar de forma más adecuada las demandas académicas, evitando que éstas se tornen estresantes y produzcan un severo desgaste emocional (Van Beek *et al.*, 2013) —*ver también proceso dual de la teoría de demandas y recursos*—. Frente a ello se situaría el burnout, vinculado con una menor presencia de recursos, un afrontamiento más disfuncional, una mayor percepción de demandas estresantes y emociones negativas y, finalmente, una mayor insatisfacción hacia la titulación que afectaría, en conjunto, a los niveles de engagement (Casuso, 2011; Friedman, 2014; Martínez *et al.*, 2016; Mokgele y Rothman, 2014; Salmela-Aro y Read, 2017; You, 2016). La teoría de construcción y ampliación de Fredrickson (1994) contribuiría, de forma añadida, a explicar estas dinámicas en cuanto a que la experiencia de emociones positivas (como puede producir el engagement) promoverá y “construirá” recursos con los que abordar las tareas y demandas que puedan fomentar un agotamiento o burnout. Por otra parte, los datos parecen asemejarse a lo señalado por Schaufeli y De Witte (2017) en el ámbito laboral, que engagement y burnout resultan constructos opuestos, en tanto que niveles elevados de uno de los indicadores se vinculará con niveles medios o bajos en el otro.

Los resultados confirman la relación directa entre los resultados académicos negativos obtenidos y la tendencia al abandono ([Hipótesis 2](#)). Si bien la tendencia al abandono no implica per se hacerlo definitivamente, sí resulta una cuestión de intencionalidad (Fishbein y Ajzen, 1975) y de “alerta” como se señala en otras investigaciones (Luque *et al.*, 2014; Martínez *et al.*, 2010; Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2013).

Las [Hipótesis 7 y 14](#) pretendían analizar la influencia, o no, de engagement y (core) burnout en la relación entre los resultados académicos negativos y la tendencia al abandono. Los datos solo confirman la segunda de las hipótesis; esto es, que, nuevamente, la relación entre rendimiento y los constructos de bienestar viene por la vía negativa, siendo el (core) burnout el constructo que perjudica la significativa relación entre los resultados y la tendencia al abandono. Como se ha mencionado previamente para las [Hipótesis 3 y 4](#), parte de la literatura existente es coincidente.

En cuanto al papel que los resultados obtenidos tienen en la evolución del engagement y burnout ([Hipótesis 5 y 12](#)), los datos confirman solo la [Hipótesis 6](#): éstos influyen de forma significativa en la progresión del (core) burnout (de T1 a T2), teniendo presente que los principales

predictores de sus segundas mediciones resultan las primeras medidas (T1). La obtención de resultados negativos, en este caso, potenciará de forma significativa los niveles de burnout (Daniels y Harris 2000; Hodge *et al.*, 2019; Williams *et al.*, 2018) pero no los de engagement, reforzándose de nuevo en el presente estudio la vía negativa entre bienestar y rendimiento académico.

Por ello, la prevención temprana de los perfiles de agotamiento y burnout académico a través, también, del fomento de niveles elevados en engagement, resultaría clave, habida cuenta de su evolución y sus consecuencias, tanto en términos de resultados obtenidos como de la tendencia al abandono (Van Beek *et al.*, 2013).

### **El papel de la eficacia percibida y su evolución. Las espirales de eficacia**

El tercer y último objetivo puesto a prueba era el referido a la evolución de las creencias de eficacia percibida (T1 y T2), como fortaleza personal clave (Bakker y Demerouti, 2014; Carmona-Halty *et al.*, 2018), y el grado de interacción con otros indicadores, tanto de bienestar o malestar en el ámbito académico como de rendimiento académico. Este proceso ha sido delimitado por autores como Llorens *et al.* (2005), Bresó *et al.* (2011) o Fredrickson y Joiner (2018) como espirales positivas (virtuosas o ascendentes) y negativas (viciosas o descendentes). Es decir, de qué manera influye, en primer término, la eficacia percibida (como elemento precursor y motivacional) en los indicadores de bienestar y rendimiento académico y cómo estos influyen nuevamente en los niveles de eficacia percibida y, posteriormente (de nuevo) en sendos indicadores. Constituyen modelos de espirales positivas o virtuosas y negativas o viciosas, pues se prevé que unas puntuaciones elevadas en la eficacia percibida potencien (además de otras fortalezas y recursos personales) mayores niveles de bienestar, junto a mejores resultados académicos, lo que reforzaría tanto los niveles de eficacia percibida como los de bienestar y posteriormente, de rendimiento; y viceversa con las espirales negativas o círculos viciosos. Esto es, que las variables se retroalimentan y potencian de forma longitudinal, en el tiempo, en sentido positivo o negativo (Salanova, Martínez *et al.*, 2005).

Las espirales, positivas y negativas, son coincidentes con una de las características del modelo de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker *et al.*, 2014), el proceso dual de salud psicosocial (Bakker y Demerouti, 2008; Schaufeli y Bakker, 2004), dado que vincula, por una vía, la existencia crónica de demandas y la falta de recursos (como podría ser la eficacia percibida), con la generación de mayores demandas y mayor pérdida de recursos, en lo que podría equipararse con las espirales negativas; y por otra vía, del proceso motivacional, en que la presencia de recursos movilizará otros recursos y un mejor afrontamiento, traduciéndose en mayor bienestar psicológico y mejores resultados.



En primer lugar, de forma similar a las relaciones entre ambas mediciones de engagement y core burnout, los análisis respaldan la [Hipótesis 10](#), en cuanto a la significativa correlación (y papel predictor) de la primera medición de eficacia con la segunda (T1 a T2). Los análisis de diferencias de medias mediante pruebas t muestran, de igual forma, la estabilidad de este recurso. Esto podría ser explicado por la Teoría de la Atribución Causal de Weiner (1986) y los estilos de atribución, definidos como posibles pautas estables en varias áreas de la vida y traducidos en mensajes internos con los que, por ejemplo, tendemos a otorgar la causa de nuestro éxito a factores internos (la propia persona) o el fracaso, por ejemplo, académico, a externos, como la dificultad de la asignatura o la capacidad del docente. Dicha estabilidad en los estilos atribucionales podría corresponderse con la propia de los niveles de eficacia percibida.

Por otra parte, los resultados confirman parcialmente las relaciones con el resto de elementos ([Hipótesis 8 y 9](#)). De un lado, que una mayor eficacia percibida (T1) fomenta mayores niveles de bienestar psicológico (T1), en términos de mayor engagement (especialmente) y menor core burnout (Luthans *et al.*, 2007; Xanthopoulou *et al.*, 2007; You, 2016) y mejores índices de rendimiento académico (T2), en términos de resultados obtenidos y de tendencia al abandono, de los que constituyen uno de los predictores (Robbins *et al.*, 2004; Zimmerman, 2000).

Nuevamente, el hecho de que la eficacia percibida guarde una mayor relación y capacidad predictiva hacia el engagement (*vía positiva* del bienestar) frente al core burnout podría deberse a su papel antecedente, en lugar de un componente del segundo (p. ej., Maricutoiu *et al.*, 2017; Schaufeli y De Witte, 2017), que autoras como Llorens *et al.* (2005) consideran consecuencia de una “crisis de eficacia”. Por otra parte, el vínculo y poder predictivo de la eficacia percibida con los indicadores de rendimiento académico se sitúa en sintonía con la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1999) y estudios como Salanova *et al.* (2003) o Bresó (2008), y respondería al papel previo de esta fortaleza personal, que moviliza otros recursos como la motivación y un afrontamiento más funcional (Pintrich y De Groot, 1990), la persistencia en su realización (Bakker y Demerouti, 2014) o la experimentación de emociones más positivas.

De forma relacionada, las [Hipótesis 9, 10 y 11](#) trataron de conocer hasta qué punto los indicadores de bienestar y de rendimiento alteraban tal evolución de percepción de eficacia de los estudiantes. Los análisis de vías respaldan las [Hipótesis 10 y 11](#), esto es, que la obtención de resultados académicos negativos ([Hipótesis 11](#)) o de mayores niveles de (core) burnout ([Hipótesis 14](#)), altera y perjudica la evolución de la eficacia percibida, en contraste con el engagement que no muestra efectos significativos ([Hipótesis 13](#)). Relacionado con las dos segundas hipótesis, si bien ambos indicadores, engagement y core burnout, correlacionan significativamente con la eficacia y son (parcialmente) predichos por ésta, no presentan un papel predictor, constituyendo la eficacia

más un antecedente que un consecuente, especialmente con el engagement (Bresó, 2008; Merhi *et al.*, 2018).

Tal vínculo mayor entre engagement y eficacia percibida apuntaría hacia la posible constitución de un engagement extendido en el que esta variable formaría parte de este constructo, con papel antecedente, por su naturaleza motivacional positiva (Llorens *et al.*, 2007; Schaufeli, Salanova *et al.*, 2002). Sin embargo, en lo referido al core burnout, éste sí altera la evolución entre ambas mediciones de eficacia percibida. Esto podría ser explicado por la consideración del burnout como una crisis de autoeficacia (Maslach, 2003; Schaufeli y Bakker, 2004), habida cuenta del potencial que ésta ejerce, con un papel previo o desencadenante en la motivación, tanto de cara a los objetivos que se persiguen, como en el esfuerzo y persistencia que se dedica (p. ej., Maricotui *et al.*, 2017; Schaufeli y De Witte, 2017).

Por otro lado ([Hipótesis 11](#)), varios estudios previos respaldan el hecho de que la eficacia percibida se vea alterada por los resultados obtenidos (Bandura, 1999; Contreras *et al.*, 2005; Pintrich y de Groot, 1990). Esta cuestión puede explicarse desde la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1999) que, recordemos, delimita cuatro posibles fuentes para la construcción de la eficacia percibida en un ámbito concreto. La principal resulta la experiencia pasada del propio desempeño; esto es, que obtener unos resultados positivos potenciará una mayor eficacia percibida posterior, y a la inversa. Si a ello se suma el papel previo de la eficacia como factor de movilización de otros recursos y de mejor afrontamiento, y el rol intermedio del (core) burnout, como constructo de malestar, los efectos se potenciarán aún más (Salanova, Cifre *et al.*, 2005).

Las [Hipótesis 15 y 16](#) analizaron el posible papel intermedio de la eficacia percibida entre los resultados académicos y la tendencia al abandono, o el core burnout y la dedicación, respectivamente. Nuestros resultados respaldan la [Hipótesis 15](#) y de forma parcial la [Hipótesis 16](#). Así, en primer término, el hecho de que la eficacia percibida medie la relación entre resultados académicos negativos y la tendencia al abandono, podría explicarse como un papel de amortiguación, relacionado con otras entidades psicológicas como el autoconcepto (González-Pienda *et al.*, 1992; Hattie, 1992; en Riding, 2001; Navas y Sampascual, 2008). De acuerdo con la teoría de comparación social de Festinger (1954), los individuos evalúan sus propias opiniones, capacidades y conductas mediante la comparación con otras personas con el objetivo de conformar su autoconcepto (Marsh, 1990, 1992; Riding, 2001) y reducir la incertidumbre en tales dominios. Esto supone que, por ejemplo, unos resultados poco satisfactorios puedan no producir el mismo grado de desgaste o de malestar si la persona se sigue percibiendo como una o un estudiante capaz, bien sea por compararse con su propia trayectoria previa o con el resto de compañeros: por ejemplo, si obtiene unas calificaciones negativas en una prueba en la que la mayoría de compañeros

también las obtiene o, en un plano individual, si logran una baja puntuación pero su rendimiento hasta el momento es, generalmente, óptimo (también en González-Pienda *et al.*, 1992; Navas y Sampascual, 2008; Riding, 2001; Weiner, 1986).

Por otro lado, la eficacia percibida, que ya constituía un antecedente más claro del engagement (recogido también en Seligman y Csikszentmihaly, 2001), sí cumple un papel intermedio o de amortiguación de los resultados obtenidos hacia él, a diferencia del core burnout, que si bien es predicho significativamente por los resultados, en esa relación la eficacia percibida no ejerce un papel mediador significativo. El hecho de que la relación resultados-engagement no sea directa sino a través de la eficacia percibida podría significar que este recurso se encuentre, además de vinculado al engagement, posicionado como un antecedente de éste (en consonancia con la posible constitución de engagement extendido, mencionado previamente), siendo a través del cual que se produce el efecto indirecto entre resultados y engagement (Bresó, 2008). O, de forma análoga al papel intermedio entre los resultados académicos y la tendencia al abandono, la eficacia percibida podría amortiguar el previsible efecto negativo de los resultados académicos si el estudiante se considera a sí mismo capaz, con una visión más positiva de sí mismo, o si atribuye el “fracaso” a fuentes externas, por ejemplo.

### Implicaciones prácticas

Los resultados del Estudio se encuentran en sintonía con los preceptos de la psicología positiva y especialmente la educación positiva, que vincula la promoción del bienestar en estudiantes con su rendimiento (Adler, 2017; Harvard, 2016; Seligman, 2011). Las conclusiones señalarían varias acciones hacia las que focalizarse con el fin de fomentar unos resultados académicos y formativos exitosos y, en último término, evitar el abandono universitario. De un lado, es clave potenciar el engagement del colectivo estudiantil por varias razones: por ser promovido por recursos como la eficacia percibida, que protegería, además, del impacto de unos negativos resultados obtenidos y contribuiría a afrontar de forma más exitosa sus tareas universitarias (Cabrera *et al.*, 2006); por su estabilidad (al menos en un periodo de varios meses); o por su papel de prevención hacia constructos de desgaste emocional como el burnout (Seligman y Adler, 2018; Tinto, 1987, 2012), vinculados a su vez, y en mayor medida, con el (peor) rendimiento académico.

De forma sucinta, el fomento de la eficacia percibida (como un recurso personal clave), pasaría por acciones que reforzaran la percepción de competencia de los estudiantes, a través de, por ejemplo, cursos cero, programas de mentoría entre iguales, gestión de la ansiedad o formación en estrategias positivas de aprendizaje y estudio (Bresó, 2008; Michavila *et al.*, 2012).

## Limitaciones

Una de las limitaciones del estudio es el uso exclusivo de las medidas de autoinforme, por la posible influencia del sesgo de aquiescencia en las respuestas de los sujetos; no obstante, con respecto al rendimiento académico, se incluyeron datos objetivos como el número de asignaturas matriculadas, evaluadas y superadas, que, a su vez, presentaron una elevada y significativa correlación con otras similares como la apreciación subjetiva acerca de los resultados obtenidos.

Por otro lado, al ser éste un estudio voluntario, podían haber participado en mayor medida aquellos estudiantes con una mayor motivación y satisfacción académicas; pese a ello, la muestra analizada evidenció un rango amplio de puntuaciones en las variables recogidas.

Precisamente, en relación con la limitación previa, cabe recordar que la tesis doctoral surge de una investigación más amplia, en la que se recogieron otras escalas adicionalmente, no analizadas en el presente estudio. A este respecto, se acotaron en la segunda batería de cuestionarios ciertas variables (cuyo impacto ya se evidenció en el primer conjunto de instrumentos) con el fin de procurar una extensión ajustada y evitar el riesgo de “mortalidad” experimental. Específicamente se seleccionó, en el caso del engagement, una de las escalas de su núcleo, la dedicación (Schaufeli y De Witte, 2017; Taris *et al.*, 2017), si bien presenta una relación significativa con el resto de variables del estudio y, de forma equivalente, a la primera medición del engagement.

## 4.5 Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: educando para el éxito académico y para la vida. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>
- Akaike, H. (1983). Information measures and model selection. *International Statistical Institute*, 44, 277-291.
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52(3), 317-332. <https://doi.org/10.1007/BF02294359>
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M. C. y Bethencourt, J.C. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
- Arbuckle, J. L. (2010). *IBM SPSS AMOS 19 User's Guide*. Amos Development Corporation.
- Arias-Gundín, O. y Vizoso, C. (2018). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre educación*, 35, 409-427.
- Bakker, A. B. y Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. *Career Development International*, 23, 4-11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2008). *Towards a model of work engagement*. *Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. En E. Diener, S. Oishi, y L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. DEF Publishers.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Sanz-Vergel, A. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>.
- Bakker, A. B., Sanz-Vergel, A. I. y Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49-62. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5>
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Ed.) *Handbook of personality* (2ª ed., pp. 154-196). Guilford Publications.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Barr, T., Sessa, V., Sumner, K. y Bragger, J. (2015). *Applying the Job Demands-Resources Model towards Understanding Student Stress*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4981.4885>
- Bask, M., y Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bollen, K. A. y Liang, J. (1988). Some properties of Hoelter's CN. *Sociological Methods and Research*, 16, 492–503.
- Bresó, E. (2008). Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/10524>
- Breso, E., Schaufeli, W. 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, 177-96. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En Bollen, K.A. & Long, J.S. [Eds.] *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Caballero, C. (2012). El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla (tesis doctoral). Universidad del Norte (Colombia).
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caballero, C., Hederich, C. y García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203.
- Carlotto, M. y Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Carmona-Halty, M., Salanova, S., Llorens, S. y Schaufeli, W. (2018). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Casuso, M.J. (2011). Estudio del estrés, Engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4926/TD%20Maria%20Jesus%20Casuso%20Holgado.pdf?sequence=1>
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(1), 3-7. [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)

- Comisión Europea (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Main Report*. Publications Office of the European Union.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra Pérez, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 2(1), 183-194. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0002.06>
- Crue Universidades Españolas (2019). *La Universidad Española en Cifras 2018-2019*. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718\\_FINAL\\_DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf)
- Daniels, K. y Harris, C. (2000). Work, psychological well-being and performance. *Occupational Medicine*, 5, 304–308. <https://doi.org/10.1093/occmed/50.5.304>
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. (2001). The Job Demands–Resources Model of Burnout. *The Journal of applied psychology*, 86, 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Duru, E. y Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem, and academic achievement. *Education and Sciences*, 39(173), 274-287.
- Esteban, M., Bernardo, A. y Rodríguez-Muñiz, L. (2015). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177%2F001872675400700202>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Flores, R., Gil, J.M y Caballer, A. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EEUU, Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del psicólogo*, 33(2), 138-147.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. y Joiner, T. (2018). Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194 –199. <https://doi.org/10.1177%2F1745691617692106>
- Friedman, G. (2014). *Student Stress, Burnout and Engagement* (Tesis doctoral). University of the Witwatersrand.

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, 43-63.
- González-Brignardello, M.P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C. y Valle, A. (1992): Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work Engagement: Relationships with Burnout, demands, resources and consequences. En A. B. Bakker y M.P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: The essential in theory and research* (pp. 102–117). Psychology Press.
- Harvard, D.W. (Ed.) (2016). Well-Being and Higher Education: A strategy for change and the realisation of education's greater purposes. Washington, United States of America. Bringing Theory to Practice.
- Hodge, B., Wright, B. y Bennett, P. (2019). Increasing student engagement and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training, *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 406-417. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1363385>
- Hoelter, J.W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods and Research*, 11, 325–344.
- Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M.R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines of determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1–15). Sage Publications, Inc.
- Hu, L.-T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hultell, D., Melin, B. y Gustavsson, J.P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.007>
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1986). *LISREL VI: Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood and Least Squares Methods*. Scientific Software, Inc.
- Kenny, D. A. y McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 10, 333-351.



- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Lane, A., Hall, R. y Lane, J. (2004). Self-efficacy and statistics performance among Sport Studies students. *Teaching in Higher Education*, 9. <https://doi.org/10.1080/1356251042000252372>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Leiter, M. y Maslach, C. (2017). Burnout and Engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Lisbona, A., Bernabé, M., Palací, F.J., Gelabert, M. y Bernabeu, A. (2012). *Estudiar con pasión: relación con la iniciativa personal y el engagement*. *Ciencia & Trabajo*, 14.
- Llorens, S., García-Renedo, M. y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Llorens, S., Maffei, L., Medrano, L., Spontón, C., Salanova, M. y Castellano, E. (2018). Evaluación de un modelo sociocognitivo de autoeficacia, burnout y engagement en el trabajo: análisis de invarianza entre Argentina y España. *Psychologia*, 12. <https://doi.org/10.21500/19002386.3226>
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., y Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825–841. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012>
- Luque, E., García, F. y de Santiago, C. (2014). El abandono y el egreso en la UNED. En *Libro de Actas. VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, 211-218. UNED.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. y Norman, S. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541 - 572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- MacKinnon, D.P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809556>
- MacKinnon, D., Lockwood, C. y Williams, J. (2004). Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4)
- Maricutoiu, L. P., Sulea, C. y Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout Research*, 5, 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>

- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.35>
- Martin, A.J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martínez, L., Fernández-Enguita, M. y Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 05, 119-145.
- Martínez, I. y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21.
- Martínez, I. M., Peñalver, J. y Meneghel, I. (2016). Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1). <https://doi.org/10.4995/muse.2016.3751>
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, 32(11), 37-43.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *MBI: The Maslach burnout inventory: Manual*. 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*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Meneghel, I. (2014). *An Integrated Analysis of Resilience: How to Achieve Positive Outgrowths* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón. <http://dx.doi.org/10.6035/14022.2014.285180>
- Merhi, R., Sánchez-Elvira-Paniagua, A. y Palací, F. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–67. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F. y Martínez, A. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.

- Ministerio de Universidades (2020). Sistema Integrado de Información Universitaria. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.a9621cf716a24d251662c810026041a0/?vgnnextoid=42d6372673680710VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Mokgele, K.R.F. y Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514-527. <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>
- Navas, L. y Sampascual, G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13(1), 23-33.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3a ed.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1177%2F014662169501900308>
- Palacio, J. E., Caballero, C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.rbea>
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Jossey-Bass.
- Pérez, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., Simón, M.M. y Gázquez, J.J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 193-210. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Preacher, K.J. y Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-87. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Riding, R. J. (2001). Self-perception in context: Toward a model of individual differences in school performance. En R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences*, Vol. 2. *Self perception* (pp. 77-100). Ablex Publishing.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (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., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. y Martínez, I. M. (2005). Antecedentes afectivos de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 159-176.
- Salanova, M., Cifre, E., Martínez, I.M. y Llorens, S. (2007). *Caso a caso en la prevención de riesgos psicosociales*. Lettera Publicaciones.
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I.M., Cifre, E., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2004). *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2016). Hacia una Psicología positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo*, 3(37), 161-164.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I.M. y Schaufeli, W.B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- 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.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Xanthopoulou, D. y Bakker, A. (2010). The Gain Spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife. En A. Bakker y M. Leiter (Eds.) *Work engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, 118-131. Psychology Press.
- Salmela-Aro, K. y Read, S. (2017). Study Engagement and Burnout profiles among Finnish Higher Education Students. *Burnout Research*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Luque, E., De Santiago, C., García, F. y Agudo, Y. (2013). Evolución de las pautas de abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad: el caso de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua (Coords.). *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 262-264). UNED.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. (2001). Work and well-being: Towards a positive occupational health psychology. *Gedrag y Organisatie*, 14, 229-253.
- 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., Bakker, A. B. y van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893-917. Emerald Citations of Excellence Award. <https://dx.doi.org/10.1002/job.595>

- Schaufeli, W. B. y De Witte, H. (2017). Work Engagement in Contrast to Burnout: Real or Redundant? *Burnout Research*, 5, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.001>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and Engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 39-46.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B. y Taris, T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. En G.F. Bauer y O. Hamming (Eds.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Schreiner, L. A. (2015). Positive psychology and higher education. En J. C. Wader, L.I. Marks, y R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 1–25). Oxford University.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- Seligman, M. y Adler, A. (2018). Positive Education. En J. F. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018* (pp. 52-73). Global Happiness Council.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction: Reply. *American Psychologist*, 56, 89-90. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.1.89>
- Seligman, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Simpson, O. (2008). Motivating learners in open and distance learning: Do we need a new theory of learner support. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 23, 159-170. <http://dx.doi.org/10.1080/02680510802419979>
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105–119.
- Simpson, O. (2015). *Student Support Services for Success in Open and Distance Learning*. CEMCA EdTech Notes.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. y Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Taris, T. W. y Kompier, M. A. J. (2014). Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology [Editorial]. *Work & Stress*, 28(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.878494>
- Taris, T. W., Ybema, J. F. y Van Beek, I. (2017). Burnout and Engagement: identical twins or just close relatives? *Burnout Research*, 5, 3–11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.002>
- Tejedor, F. 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, 419-442.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention* 2006, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190%2F4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/676905>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.
- Usher, E. L. y Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5, 345-355. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.137>
- Van Beek, I., Kranenburg, I. C., Taris, T. W. y Schaufeli, W. B. (2013). BIS- and BAS activation and study outcomes: A mediation study. *Personality and Individual Differences*, 55, 474–479. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.013>
- Vandenberg, R. J. (2006). Statistical and Methodological Myths and Urban Legend. *Organizational Research Methods*, 9(2), 194-201. <https://doi.org/10.1177/1094428105285506>
- Veenhoven, R. (1988). The Utility of Happiness. *Social Indicators Research*, 20, 333-354. <https://doi.org/10.1007/BF00302332>

- Veenhoven, R. (1991). Is Happiness Relative?. *Social Indicators Research*, 24, 1-34. <https://doi.org/10.1007/BF00292648>
- Vizoso, C. y Arias-Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag. <https://doi.org/110.1007/978-1-4612-4948-1>
- White, M., Slep, G. y Murray, S. (2017). *Future Directions in Well-Being: Education, Organizations and Policy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56889-8>
- Williams, N., Horrell, L., Edmiston, D. y Brady, M. (2018). The Impact of Positive Psychology on Higher Education. *The William y Mary Educational Review*, 51.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. y Schaufeli, W.B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal Vocational Behavior*, 74(2), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and Engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. y Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>





# CAPÍTULO 5

## Discusión general



<b>5.1 El engagement y burnout como indicadores de bienestar y malestar .....</b>	<b>229</b>
<b>Bienestar frente a malestar; engagement frente a burnout.....</b>	<b>229</b>
<b>5.2 El modelo de demandas y recursos – Correlatos, predictores y consecuencias psicológicas del engagement y burnout.....</b>	<b>231</b>
<b>5.3 La contribución de la eficacia percibida.....</b>	<b>233</b>
<b>El papel de la eficacia percibida .....</b>	<b>233</b>
<b>Las espirales positivas y negativas. Un proceso dinámico .....</b>	<b>234</b>
<b>5.4 El rendimiento y las consecuencias académicas del engagement y burnout.....</b>	<b>235</b>
<b>5.5 Los perfiles socioacadémicos: un análisis exploratorio de las diferencias entre universidades presenciales y la UNED .....</b>	<b>237</b>
<b>5.6 Implicaciones teóricas .....</b>	<b>239</b>
<b>Implicaciones en la teoría de demandas y recursos.....</b>	<b>239</b>
<b>Implicaciones en la eficacia percibida con respecto al engagement y burnout académicos.....</b>	<b>241</b>
<b>5.7 Implicaciones prácticas y recomendaciones desde la política universitaria .....</b>	<b>241</b>
<b>5.8 Limitaciones .....</b>	<b>243</b>
<b>5.9 Palabras finales y prospectiva.....</b>	<b>245</b>
<b>5.10 Referencias .....</b>	<b>247</b>

La presente tesis doctoral parte de la realidad actual de las universidades en términos de su misión formativa y de los datos sobre éxito académico y abandono universitario (Delors, 1996; Ministerio de Universidades, 2020; Tinto, 2012). Plantea el objetivo de desarrollar y analizar modelos que expliquen perfiles de bienestar y malestar de los estudiantes universitarios, desde un punto de vista multivariado y psicosocial, atendiendo a los antecedentes y consecuentes, dado su impacto en el éxito académico y formativo (Adler, 2017). Para su puesta en marcha, se plantea una investigación que combina metodologías cualitativas y cuantitativas y de análisis transversal y longitudinal; partiendo del paradigma de la educación positiva (Harvard, 2016; Seligman, 2011; Seligman y Adler, 2018), que reivindica la importancia y relación del bienestar en el éxito y rendimiento académico del colectivo estudiantil; con el empleo del engagement y burnout como dos indicadores de bienestar y malestar psicológico en el ámbito académico (Maslach y Leiter, 2016; Salanova, Martínez *et al.*, 2005); y, finalmente, con la teoría de demandas y recursos como marco teórico de fondo (Bakker y Demerouti, 2013, 2018; Mokgele y Rothman, 2014; Xanthopoulou, *et al.*, 2007b). Se pone a prueba el papel de estos indicadores de bienestar y variables como los recursos del estudiante, las demandas afrontadas, las estrategias para gestionar el estudio y las consecuencias, académicas y psicológicas. De forma exploratoria se recogen evidencias alrededor de perfiles socioacadémicos diferenciados.

*¿Qué motivaciones, fortalezas, demandas y necesidades presentan los estudiantes universitarios? ¿De qué manera impactan en su bienestar psicológico y rendimiento académico? ¿Qué influencia tiene el engagement y el burnout en el rendimiento académico? ¿Es útil emplear un modelo de demandas y recursos para operacionalizar los correlatos y consecuencias vinculados al engagement y burnout? ¿Cuán diferentes son entre sí ambos constructos? ¿Cómo evolucionan? ¿Existen diferencias socioacadémicas en los análisis y modelos planteados?*

La respuesta a estas y otras cuestiones se ha abordado a través de la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas (Barbour, 2013), con un análisis transversal y longitudinal, traducido en tres estudios.

En primer término, se puso en marcha un estudio inicial (Hito 1, CAPÍTULO 2), de perfil exploratorio, con el fin principal de orientar y definir los instrumentos recogidos (variables psicológicas y socioacadémicas) en las dos baterías de cuestionarios posteriores (Hito 2). Para ello, se emplearon metodologías cualitativas: focus groups con estudiantes universitarios, que reflexionaron y confrontaron su experiencia académica, y entrevistas semiestructuradas a técnicos de orientación universitaria, como expertos en el acompañamiento y puesta en marcha de acciones para lograr la integración del alumnado, académica y extra académicamente. Este análisis inicial cualitativo y empírico, permitió identificar las diversas motivaciones, recursos personales,

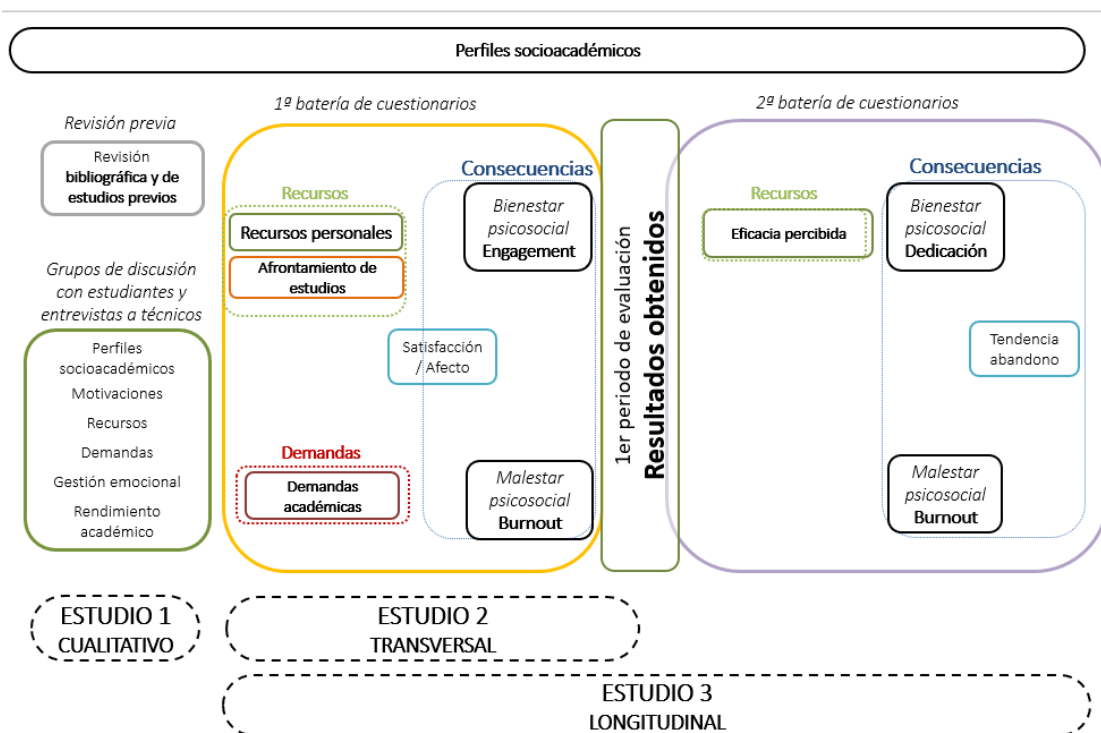
estrategias de afrontamiento hacia los estudios (ideales y autopercebidos), las principales demandas académicas, el papel de la gestión emocional y el impacto en (y de) los resultados académicos. De forma introductoria, se delimitaron algunos grupos socioacadémicos clave.

Los estudios 2 y 3 (CAPÍTULOS 3 y 4) emplearon la primera o ambas baterías de cuestionarios socioacadémicos y psicológicos (Hito 2), respectivamente, fundamentadas, en buena medida, en la literatura relacionada y en el Estudio 1.

El segundo estudio, correspondiente al Hito 2 (CAPÍTULO 3), analizó en 702 estudiantes universitarios el impacto de una selección de variables socioacadémicas y psicológicas en el bienestar en el plano académico de este colectivo. Todo ello, a través de un modelo multivariado de demandas y recursos, de carácter transversal que evaluó, en profundidad, el papel de un conjunto de características en la predicción de los niveles de engagement y burnout académicos experimentados previamente al primer periodo de evaluación. Los resultados, en primer lugar, mostraron la relación opuesta aunque no plenamente antagonista entre los constructos de engagement y (core) burnout, en términos del grado de relación entre las dimensiones (constituyéndose predictores del otro), del análisis de perfiles (puros y mixtos) y de la relación con el resto de variables del estudio (como se desarrollará posteriormente), evidenciándose la naturaleza positiva del engagement académico, por su relación e impacto en factores clave como los recursos (incluida la eficacia percibida), el afecto experimentado o la satisfacción académica, en contraposición al (core) burnout. Finalmente, con respecto a diferencias por tipo de universidad, enseñanza presencial y o el modelo de enseñanza a distancia de la UNED, se constatan divergencias en los niveles de varios de los constructos analizados y, por otro lado, equivalencia en los modelos de predicción planteados.

El tercer y último estudio (Hito 2, CAPÍTULO 4) recoge los resultados y conclusiones derivados de los estudios previos, e introduce un análisis longitudinal, combinando una selección de variables analizada en la primera batería de cuestionarios (evaluada ampliamente en el Estudio 2) con otra de una segunda batería, posterior al periodo de exámenes. Todo ello, con el objetivo de hallar la evolución de los constructos de bienestar (identificados en el segundo estudio) tras el primer periodo de exámenes, de acuerdo con el grado de impacto y predicción en sus segundas mediciones, y en el rendimiento académico (y viceversa); y, por otra parte, el papel y evolución que presenta la eficacia percibida en la predicción y evolución, tanto de los indicadores de bienestar como de rendimiento académico. Los resultados van en una línea similar a la recogida en el estudio previo, constatándose la evolución y naturaleza diferenciadas entre ambos constructos, engagement y (core) burnout, tanto por su relación entre sí mismos como por su vínculo con la eficacia percibida y (en este caso) los indicadores de rendimiento.

Figura 5.1 Diseño general de la investigación.



## 5.1 El engagement y burnout como indicadores de bienestar y malestar

### Bienestar frente a malestar; engagement frente a burnout

Tanto el engagement como el burnout constituyen dos de los indicadores de bienestar y malestar psicológico más frecuentes en la literatura en población laboral (p. ej., Llorens *et al.*, 2005; Maslach y Leiter, 1997; Salanova *et al.*, 2000; Schaufeli *et al.*, 2009) y, en menor grado, en otros ámbitos como el académico (p. ej., Bakker y Demerouti, 2007; Barr *et al.*, 2015; Caballero, 2012; Salanova, Martínez, Bresó *et al.*, 2005; White *et al.*, 2017).

Estos constructos han sido empleados en numerosas investigaciones como dos estados con vinculaciones diferenciadas o incluso opuestas con otras variables tanto sociodemográficas, como psicológicas o de rendimiento. A este respecto, existe actualmente un debate sobre el grado de antagonismo entre ambos constructos (Leiter y Maslach, 2017; Schaufeli y De Witte, 2017; Taris *et al.*, 2017): sobre si resultan plenamente opuestos, como extremos de un mismo eje (por ejemplo, Maricutoiu *et al.*, 2017) o si esas diferencias no son tan antagónicas (por ejemplo, Schaufeli y De Witte, 2017), de tal forma que la ausencia de malestar, representado por el burnout, no implicaría niveles elevados de bienestar y satisfacción, como podría suponer el engagement (Ouweneel *et al.*, 2011; Seligman y Csikszentmihalyi, 2001).

La presente investigación trató de analizar este hecho, con la consideración adicional de las dimensiones centrales del burnout (agotamiento y cinismo), que constituirían el llamado core burnout, de un lado; y la eficacia percibida de otro, como recurso personal. Los estudios 2 y 3 midieron ambos constructos y constataron varias cuestiones relacionadas: la primera de ellas, la naturaleza opuesta, aunque no totalmente antagonista, entre los niveles de compromiso o engagement y los de agotamiento emocional o burnout (como proponen Goering et al., 2017; Leiter y Maslach, 2017), tanto transversal como longitudinalmente; los análisis correlacionales muestran relaciones inversas elevadas y estadísticamente significativas, aunque no plenamente opuestas; otro hecho claro, derivado de los análisis por perfiles (agrupación por percentiles), mixtos o puros, es el bajo porcentaje de estudiantes con niveles elevados o bajos en ambos constructos (en torno al 2-3%).

Una diferencia adicional se encuentra (como se desarrolla posteriormente) en los correlatos diferenciados que presentan, tanto en términos de recursos, estrategias de afrontamiento o demandas percibidas, como en las consecuencias académicas y psicológicas. Esto queda constatado, además, en los análisis de perfiles que muestran que aquellos estudiantes con niveles altos de (core) burnout y medios de engagement (perfil mixto) presentan mejores promedios con las variables del estudio que aquellos de (core) burnout puro (alto core burnout y bajo engagement), con lo que ambas variables, de alguna manera, confrontan y se obstaculizan.

En relación con esto último, se evidencia en los estudios 2 y 3 el papel predictor que ambas dimensiones presentan entre sí. El hecho de que, específicamente en el Estudio 2, los dos constructos constituyan uno de los principales predictores del otro se explicaría por: la naturaleza significativamente inversa entre ambos (Schaufeli y De Witte, 2017); por la conceptualización del engagement, además, como un recurso motivacional positivo (Schaufeli, *et al.*, 2002; Van Beek *et al.*, 2013), vinculado con las creencias de eficacia hacia los estudios y la persistencia; y por la consideración del burnout como una crisis de eficacia (Llorens *et al.*, 2005) que podría ser explicada, asimismo, por un bajo engagement previo. El Estudio 3, que incorpora indicadores de rendimiento académico, en un plano longitudinal, muestra que es el (core) burnout el que constituye un predictor del engagement, cuestión sobre la que se ahondará posteriormente.

Por otra parte, los análisis del Estudio 3 demuestran que la estabilidad de los constructos de bienestar se da, de forma estadísticamente significativa, en la vía positiva, mostrándose que únicamente el engagement (dedicación) presenta una estabilidad clara tras el primer periodo de evaluación; el (core) burnout, por su parte empeora significativamente. Una explicación vendría dada por la diferente naturaleza de ambos constructos, en cuanto a que el burnout constituiría un estado negativo (Maslach *et al.*, 1996), consecuencia (más o menos persistente) de una

acumulación de estresores (cómo se encuentra el estudiante –Maslach, 2009); mientras que el engagement tendría, como se ha mencionado, un papel previo, como un constructo motivacional positivo (Schaufeli *et al.*, 2002) y más vinculado con una forma de ser pasional y entusiasta (Lisbona *et al.*, 2012).

## **5.2 El modelo de demandas y recursos – Correlatos, predictores y consecuencias psicológicas del engagement y burnout**

El modelo demandas y recursos es uno de los modelos psicológicos más empleados para analizar la experiencia del estudiante en términos de qué tareas afronta, de qué manera y qué vinculación tiene todo ello con su satisfacción, bienestar y éxito académico (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker *et al.*, 2014; Schaufeli y De Witte, 2017), si bien ha sido empleado de forma más amplia en el ámbito ocupacional (Schaufeli y Taris, 2014). Esta teoría agrupa las características del entorno, en este caso académico, en dos: las demandas, o aspectos de dicho contexto que requieren un esfuerzo significativo de tipo físico, cognitivo y/o emocional; y los recursos, o capacidades y fortalezas del individuo con las que afrontar dichas tareas; y atribuye efectos propios y procesos de interacción diferenciados.

Los resultados encontrados son sólidos con el papel e importancia que los recursos tienen, de un lado, en el propio bienestar y satisfacción de la persona (Demerouti, *et al.*, 2001) y, de otro, para afrontar las demandas (Bakker *et al.*, 2007, Hakanen *et al.*, 2005). Las contribuciones de estudiantes y técnicos de orientación analizadas en el Estudio 1 destacaban tanto los recursos percibidos e ideales más importantes (motivaciones intrínsecas para la elección de su titulación, optimismo, la persistencia, el apoyo social o una adecuada planificación del tiempo –y matrícula en la UNED–, la tolerancia al estrés y la gestión de las emociones), como las demandas más frecuentemente experimentadas por los estudiantes (carga académica, las pruebas de evaluación en sí y disponer de un buen expediente, la percepción de baja utilidad de ciertas materias o las metodologías docentes, entre otros), y adicionalmente el papel que cumplen los primeros en el afrontamiento de tales demandas. La literatura es coincidente con los recursos y demandas expuestos (p. ej., García-Ros *et al.*, 2012; Salanova, Martínez, Bresó *et al.*, 2005). Del mismo modo, las investigaciones hasta la fecha avalan el impacto de estas características en el bienestar y éxito académico (Barr *et al.*, 2015; Martínez *et al.*, 2016; Salanova, Martínez, Bresó *et al.*, 2005; You, 2016), siendo coherentes con los planteamientos del modelo (o teoría) de demandas y recursos (Mokgele y Rothman, 2014; Samela-Aro y Read, 2017), en el sentido de que los recursos se vinculan

con consecuencias más positivas frente a las demandas, asociadas con el malestar y la insatisfacción (académica, en este caso).

Asimismo, como se ha avanzado previamente, estas variables presentan un diferenciado vínculo con los constructos de engagement y (core) burnout, como indicadores de bienestar (y malestar) psicológico. En la línea de otras investigaciones (Bresó, 2008; Friedman, 2014; Hodge *et al.*, 2019; Merhi *et al.*, 2018), los resultados del segundo estudio muestran que el engagement académico se vincula y es predicho especialmente por mayores recursos, como la motivación o la propia eficacia percibida, con estrategias funcionales de afrontamiento de los estudios y con un mayor afecto positivo y satisfacción hacia la titulación. Asimismo, las demandas percibidas no conforman uno de los predictores del engagement; esto se explica porque, de acuerdo con autores como García-Ros *et al.* (2012), un afrontamiento adecuado de las tareas requiere un mínimo de activación (sin llegar a ser elevada). Es decir, no se trata de que no haya demandas académicas, sino que éstas sean manejables y ajustadas; por tanto el engagement no se promovería con niveles muy altos o muy bajos de demandas académicas.

En contraposición, los correlatos y predictores del core burnout son una mayor percepción de demandas vinculada a menores recursos personales (como la falta eficacia percibida), y afrontadas con estrategias menos funcionales (p. ej., Mokgele y Rothman, 2014) (como la procrastinación), mayores sentimientos negativos y mayores índices de insatisfacción hacia la titulación (Bakker y Demerouti, 2007; Bedewy y Gabriel, 2015; García-Ros *et al.*, 2012; Salanova *et al.*, 2004; Schaufeli y Salanova, 2007). Además de ser predicho por el engagement, el hecho de que se vincule con menores recursos como la motivación intrínseca o la eficacia percibida (Llorens *et al.*, 2005; Salanova, Martínez, Bresó *et al.*, 2005) incidiría en la conceptualización del (core) burnout como una crisis de eficacia.

Adicionalmente, el Estudio 3 confirma y amplía parte de dicha relación, con la evolución de los constructos de engagement y (core) burnout y su asociación con la eficacia percibida como recurso personal, vinculado en mayor medida con el primero (Llorens *et al.*, 2007; Schaufeli y Salanova, 2007), y con el rendimiento académico, más vinculado con el segundo, aspectos sobre los que se profundizará posteriormente.



### 5.3 La contribución de la eficacia percibida

#### El papel de la eficacia percibida

La eficacia percibida ha sido analizada a lo largo de los estudios de la presente tesis doctoral y, en la línea de otros trabajos similares (Merhi *et al.*, 2018; Richardson *et al.*, 2012; Robbins *et al.*, 2004; Salanova, Martínez y Llorente, 2005), categorizada como un recurso personal clave (Bakker y Demerouti, 2014; Carmona-Halty *et al.*, 2018), cuyo impacto en los planos de bienestar psicológico y de éxito académico ha sido evidenciado en diversos estudios (Richardson *et al.*, 2012; Robbins *et al.*, 2004). Identificada por Bandura, dentro de su Teoría Cognitiva Social (1997), se define como la creencia de la persona hacia el grado de sus capacidades para abordar con éxito un obstáculo, tarea, demanda o conjunto de éstos. Su influencia alcanza varios planos: cognitivo, comportamental y emocional, de tal forma que una mayor percepción de eficacia se vinculará, de entrada con qué objetivos de marca el estudiante, qué comportamiento, conductas o recursos movilizará para su consecución, con qué grado de esfuerzo o persistencia (pudiendo percibir ciertas demandas como retadoras), qué cogniciones o emociones experimenta y, por último, qué resultados logra.

Los resultados constatan el papel de la eficacia percibida en dos *momentos*: uno, como una fortaleza con especial impacto en la promoción de recursos como la motivación y la persistencia (Bakker y Demerouti, 2014), en el afrontamiento eficaz de las demandas (Pintrich y De Groot, 1990) o en los constructos de bienestar analizados, engagement y burnout (Luthans *et al.*, 2007; Xanthopoulou *et al.*, 2007a; You, 2016); y dos, como una variable que media la relación entre los resultados académicos obtenidos y el bienestar psicológico del estudiante (González-Pienda *et al.*, 1992; Navas y Sampascual, 2008; Riding, 2001).

El segundo y tercer estudio confirman el rol de la eficacia percibida en la predicción del engagement (además de su correlación con otros elementos como la motivación, la persistencia, la resiliencia, el afecto positivo o la satisfacción) y, específicamente en el último, en un mayor rendimiento académico, tanto por los resultados obtenidos como por la menor tendencia al abandono de los estudios. Este mayor vínculo de la eficacia con el engagement, apuntaría a la existencia de un constructo de engagement extendido que implicaría que, a las dimensiones originales, se suma la eficacia percibida como una variable antecedente que impulsaría la motivación en términos de qué objetivos y esfuerzos se movilizan, lo que contribuiría, por tanto, al desarrollo de este indicador de bienestar (Schaufeli y Salanova, 2007). El core burnout, por su parte, afecta negativamente a la evolución de la eficacia percibida, lo que podría atribuirse a la consideración de este constructo como una crisis de autoeficacia (Llorens *et al.*, 2005; Maslach, 2003; Schaufeli y Bakker, 2004).

En tanto que papel mediador, los estudios arrojan evidencias al respecto. Así, en el primer estudio, referido al análisis cualitativo de las motivaciones, necesidades y perfiles del estudiante se ha observado su influencia, por ejemplo en el hecho de que los estudiantes emplearan la comparación, tanto con compañeros como con su propia trayectoria, con el objetivo de evaluar o valorar su desempeño obtenido. Por su parte, en el tercer estudio, la eficacia percibida constituye un mediador entre los resultados académicos obtenidos y la tendencia al abandono (predicha, además, por estos resultados), como dos indicadores de rendimiento académico; es decir, que la eficacia atenúa el negativo impacto existente entre los resultados negativos y la ideación a dejar los estudios universitarios.

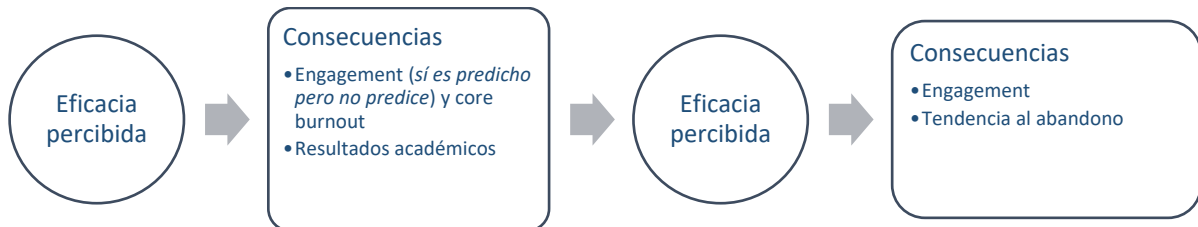
Esto sería explicado por dos motivos: en primer lugar, porque dos de las fuentes de la eficacia percibida, según la Teoría Cognitiva Social (1997, 2001) son la experiencia pasada propia o vicaria de un ámbito concreto; ello implica que un estudiante se percibirá con mayor capacidad o con mayor expectativa de superar con éxito sus tareas académicas si tiene experiencias previas similares exitosas o si sus iguales (otros compañeros y compañeras de titulación) logran un buen rendimiento académico. En segundo término, por el vínculo que esta cuestión presenta en otros constructos psicológicos como el autoconcepto, o evaluación que hacen de sí mismos, que el estudiante espera (y desea) que sea positiva (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992; Marsh, 1990; Navas y Sampascual, 2008). Esto es, el estudiantado tenderá a la comparación con otros compañeros o con su propia trayectoria de cara a evaluar su rendimiento, cogniciones y capacidades académicas, lo que contribuirá a conformar su autoconcepto como estudiante y su percepción de capacidad o eficacia, disminuyendo la incertidumbre de dichas áreas o ámbitos (Marsh, 1992; Riding, 2001). Unos resultados negativos obtenidos podrían afectar en menor medida a su bienestar si se considera un “buen estudiante” o un estudiante con una adecuada eficacia percibida (Bandura, 2001; Marsh, 1992; Riding, 2001), por ejemplo, porque en anteriores pruebas académicas haya obtenido un resultado adecuado, porque comparando su resultado con el de sus compañeros y compañeras vea que es similar y lo achaque al nivel de dificultad de la asignatura, etc.

### **Las espirales positivas y negativas. Un proceso dinámico**

El papel evidenciado de la eficacia percibida y la relación entre ésta, el engagement y core burnout y las consecuencias académicas pueden ser abordadas desde las espirales (o círculos) positivas y negativas (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova *et al.*, 2010; Tejedor y García-Valcárcel, 2007) y del proceso dual de la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2008; Schaufeli y

Bakker, 2004). En primer término, las espirales contribuirían a explicar de qué manera la percepción de eficacia, en primer lugar y como elemento motivacional y precursor, influye e impacta en los indicadores de bienestar (y malestar) psicológico y en el rendimiento académico y de cómo éstos, de nuevo, afectan a dichos niveles de eficacia y, posteriormente en tales indicadores.

**Figura 5.2** *Espirales de eficacia. Extraído de los resultados del Estudio 3.*



Los resultados de la presente tesis doctoral se sitúan en sintonía con estos procesos, pues se observa que, en sentido positivo, un mayor nivel de eficacia percibida fomenta mayores niveles de bienestar y de consecuencias académicas, lo que en conjunto reforzaría tales creencias, junto con el bienestar y, posteriormente, el rendimiento académico, hecho que proseguiría potenciando la percepción de capacidad del estudiante (Bandura, 1999; Salanova, Martínez, Bresó *et al.*, 2005).

Por otra parte, estas espirales presentan un paralelismo, además, con el proceso dual de salud psicosocial (Bakker y Demerouti, 2008; Schaufeli y Bakker, 2004), perteneciente al modelo de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker *et al.*, 2014): de un lado, el proceso de deterioro de salud asocia la presencia crónica de demandas sumada a la falta de recursos (como la eficacia percibida), con una generación aun mayor de demandas y de pérdida de recursos (como, por ejemplo, la motivación o, en un plan más amplio, el engagement), en línea con las espirales o círculos negativos; por el contrario, el proceso motivacional se equipararía con las espirales positivas o virtuosas dado que explicaría por qué la existencia de recursos fomentaría la movilización de más recursos y un mejor afrontamiento, constituyendo un mayor bienestar psicológico y mejor rendimiento académico (Fredrickson, 2004).

## 5.4 El rendimiento y las consecuencias académicas del engagement y burnout

La educación positiva (Seligman y Adler, 2018), derivada de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2001), aborda uno de los objetivos de la universidad (Delors, 1996; UNESCO, 1998), el éxito académico de sus estudiantes, y lo vincula con el bienestar psicológico de este colectivo.

A las conclusiones extraídas previamente, en referencia a los correlatos de los indicadores de engagement y (core) burnout (recursos, demandas, estrategias de afrontamiento, afecto, satisfacción) se suma, en el último estudio (Estudio 3), la relación y carácter predictivo con el rendimiento académico. Si bien tanto engagement como core burnout (evaluados antes y tras el periodo de evaluación) correlacionan de forma significativa con los resultados obtenidos (medidos de forma subjetiva y objetiva) y las intenciones de abandonar los estudios, este vínculo es superior en la vía negativa, cuyo indicador, core burnout, conforma un predictor claro. Sin embargo, resulta complejo concluir, de forma generalizada, que la influencia hacia el rendimiento académico proviene de una de las dos vías, positiva-engagement o negativa-burnout, debida a los múltiples factores tras el éxito estudiantil, de un lado, y a la bidireccionalidad y mutua influencia que ambas dimensiones de bienestar ejercen entre sí.

En primer término, estudios como los de Álvarez *et al.* (2006), Valle *et al.* (2015) o metaanálisis como el de Garbanzo (2007), dan cuenta de la multicausalidad del fenómeno del rendimiento académico y la tendencia al abandono, señalando variables de diverso tipo, como las institucionales (incluyendo acciones de apoyo y orientación estudiantil), sociales (referidas a variables sociodemográficas) o personales (recursos de la persona, sus capacidades o incluso la complejidad de la titulación).

Por otra parte, el hecho de que en la presente tesis doctoral, la relación entre bienestar psicológico y rendimiento venga por la vía negativa y no tanto por la positiva no debe invalidar el efecto que variables como el engagement ejercen en el éxito estudiantil (como han demostrado estudios como el de Bresó, 2018; Carmona-Halty *et al.*, 2018). Como se ha comentado con anterioridad, el engagement académico podría jugar un papel intermedio y también previo, como un recurso motivacional positivo (Schaufeli *et al.*, 2002; Tinto, 2012), en contraposición al burnout que implicaría un estado negativo, consecuencia de una pérdida de recursos (como la motivación o la eficacia percibida – Llorens *et al.*, 2005). Es decir, el fomento del engagement promovería la movilización de recursos con los que afrontar mejor las demandas académicas (pudiendo tornarse incluso retadoras), lo que evitaría y obstaculizaría la aparición del burnout y, por tanto, un peor rendimiento académico. Ello se uniría a los ya mencionados procesos duales de la teoría de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2008; Mokgele y Rothman, 2014) o las espirales positivas y negativas (Bresó, 2008; Salanova *et al.*, 2007), constituyendo un mecanismo dinámico, sostenido y relativamente estable en el tiempo.

En último término, cabe recordar el vínculo de los resultados académicos (negativos, específicamente) con la tendencia al abandono, hecho que, si bien no implica hacerlo

definitivamente, sí constituiría una cuestión negativa de alerta (Luque *et al.*, 2014; Martínez *et al.*, 2010; Sánchez-Elvira-Paniagua *et al.*, 2013).

## 5.5 Los perfiles socioacadémicos: un análisis exploratorio de las diferencias entre universidades presenciales y la UNED

Las estadísticas referidas al perfil socioacadémico de los estudiantes (Comisión Europea – Eurostat, 2020; Ministerio de Universidades, 2020) demuestran que este colectivo no es, en absoluto, uniforme, atendiendo a variables como la edad, la rama de enseñanza, el nivel dedicación (parcial o a tiempo completo), curso académico (de nuevo ingreso frente a cursos superiores), etc.

Concretamente, la presente tesis doctoral ha tenido en cuenta, de forma exploratoria y a través de los estudios 1 y 2, la modalidad de enseñanza de los estudios, presencial o a distancia (representado por el modelo no presencial de la UNED), y su influencia en las variables analizadas. Esta selección está justificada por los datos y la literatura que muestran cómo esta tipología arroja, a su vez, otras diferencias en variables socioacadémicas (edad, dedicación de los estudios, rama de enseñanza o éxito académico—Ministerio de Universidades, 2020) o psicológicas (recursos y demandas percibidos, estrategias de afrontamiento, niveles de bienestar o malestar, grado en que afectan a la relación entre elementos, etc.—Comisión Europea, 2015; Orr *et al.*, 2011; Salanova, Martínez, Bresó *et al.*, 2005; Valle *et al.*, 2015—).

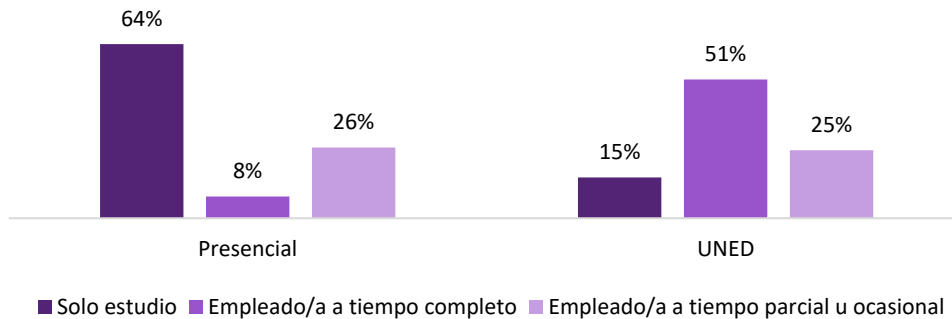
[ver Tabla 1.2 y Tabla 1.3]

En el Estudio 1, cuya definición de los segmentos analizados (tanto para los focus group con estudiantes como las entrevistas al personal técnico de orientación) se realizó en base al tipo de universidad (generalista, politécnica y a distancia), se consultó acerca de la puesta en marcha de acciones específicas por perfiles estudiantiles. Concretamente, las técnicas de orientación universitaria, afirmaron realizar desde las universidades acciones específicas de orientación e integración (académica y extra académica) en, por ejemplo, el alumnado de nuevo ingreso, el de últimos cursos o aquél con necesidades educativas especiales, en consonancia con otros informes nacionales sobre estrategias de acogida, orientación e integración de los estudiantes (Michavila *et al.*, 2012). El estudio también recogió la valoración del alumnado participante, que destacó el curso académico como una variable diferenciadora en el sentido en que afirmaron haber desarrollado, en comparación con su año de incorporación universitaria, mayores recursos y fortalezas con las que abordar las tareas y afrontamiento de los estudios, entre las que se incluían una mejor organización del tiempo, gestión emocional y del estrés y mayor eficacia percibida.

El Estudio 2, por su parte, exploró y demostró la influencia según la modalidad de enseñanza de la universidad, presencial o a distancia (más concretamente, el modelo de enseñanza a distancia de la UNED), en las variables recogidas y en la predicción de los indicadores de bienestar (y malestar) académicos, identificados a través del engagement y burnout. En cuanto a los promedios en las variables analizadas, se observó que el colectivo de la UNED presentaba mejores niveles: mayores recursos y fortalezas percibidos, un menor estrés, mayor satisfacción y la experiencia de mayor afecto positivo. Una explicación vendría de la mano de otra variable socioacadémica, la edad, superior en estudiantes de la UNED (37.8 años frente a 24.1 de la presencial), vinculada con un mayor grado de bienestar, recursos y menor estrés y burnout, dado que el estudiantado más joven presenta una menor madurez (p. ej., Arias-Gundín y Vizoso, 2018) y un menor nivel de recursos como la eficacia percibida (Pérez *et al.*, 2018) que, junto con el autoconcepto o la autoestima, se consolida y fortalece con el paso de los años (González-Pienda *et al.*, 1992). Una segunda causa sería que la educación universitaria y específicamente el entorno de aprendizaje no presencial (Luque *et al.*, 2014; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) exigen, de alguna manera, que el estudiante sea autónomo y gestione y ajuste los tiempos y ritmos de aprendizaje (Banard *et al.*, 2009) y esa autorregulación predeciría, entre otros, un mejor afrontamiento y rendimiento académico (Richardson *et al.*, 2012).

Otro hecho significativo y referido a las demandas académicas percibidas es que, al contrario de lo que sucede con el alumnado de las universidades presenciales, se encuentra entre el colectivo de la UNED una relación significativa e inversa entre el grado de estrés percibido y los niveles de engagement, del mismo modo (y en sentido directo) entre los créditos matriculados y el (core) burnout. Esta cuestión podría deberse a que el perfil típico del alumnado de las universidades de enseñanza presencial presentan una carga de créditos ECTS generalizada y sensiblemente superior a los de la UNED (en el curso 2018-2019, 54.7 frente a 28.6 –Ministerio de Universidades, 2020; ver Tabla 1.2) lo que puede ir parejo a una mayor carga académica objetiva y, por tanto, mayores demandas percibidas. Ello se relaciona con que el colectivo de la UNED presenta en mayor medida otras ocupaciones (laborales o familiares), que comportarían una necesidad de ajustar la carga académica con el fin de lograr la conciliación con tales dedicaciones (Luque *et al.*, 2014; Michavila *et al.*, 2012). Precisamente, en relación con ello, una de las demandas diferenciadas que posee el colectivo de la UNED, expuesta además por su técnico de orientación en el Estudio 1, es realizar una matrícula de asignaturas realista y que concilie con otras esferas de su vida (laborales y/o familiares, especialmente).

**Figura 5.3** Distribución de los estudiantes de la muestra por situación laboral (sin incorporar a aquellos en paro o jubilados).



Una cuestión destacada del Estudio 2 es que el tipo de universidad constituyó un predictor estadísticamente significativo, tanto del engagement como del (core) burnout, lo que demuestra, de una parte, que esta variable influye en dichos niveles de bienestar y malestar y sus correlatos y, de otra, que el modelo planteado es igualmente aplicable en ambos colectivos, a tenor de los predictores que lo conforman. Esto es, que la selección de variables realizada parece válida en la predicción de indicadores de engagement y (core) burnout en ambos grupos. De forma similar, en el Estudio 1 se encuentra una coincidencia general entre los grupos analizados de cara a las principales variables presentes mencionadas en su experiencia como estudiantes (recursos ideales, demandas percibidas, impacto del rendimiento académico, gestión emocional y formas de afrontamiento).

## 5.6 Implicaciones teóricas

### Implicaciones en la teoría de demandas y recursos

El modelo (o teoría) de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013; Demerouti *et al.*, 2001), originado en el ámbito laboral y aplicado con menor frecuencia con menor frecuencia en el ámbito universitario (p. ej. Barr *et al.*, 2015; Mokgele y Rothman, 2014) trata de explicar cuáles son los elementos y las interacciones de un contexto concreto y qué efectos directos e indirectos tienen en el rendimiento y bienestar de las personas (Bakker y Demerouti, 2008). En la actual tesis se identificaron, en el Estudio 1, los principales recursos y demandas percibidos por una muestra de estudiantes y de técnicos de orientación universitaria; y en los estudios 2 y 3 se conformó una batería de cuestionarios, que incluía una selección de las mismas, junto con los constructos de engagement y burnout, dos de los indicadores de bienestar más empleados específicamente en el

modelo de demandas y recursos (Bakker y Albrecht, 2018). El Estudio 3, incorporaba, adicionalmente, variables de rendimiento académico y, por su carácter longitudinal, permitió poner a prueba el proceso dual de salud psicosocial, la interacción y efectos a lo largo del tiempo de las demandas y recursos (Demerouti, *et al.*, 2001; Schaufeli y Bakker, 2004).

Los resultados se sitúan en consonancia con los postulados y la investigación del modelo (o teoría) de demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2013; Demerouti *et al.*, 2001; Mokgele y Rothman, 2014). En primer lugar, el modelo demuestra ser flexible, dado que ha sido posible identificar un conjunto de demandas y recursos personales que, a su vez, ejercen un efecto directo y de interacción hacia consecuencias psicológicas (indicadores de bienestar y malestar) y de rendimiento académico. Específicamente, la presencia de recursos, como la motivación, la percepción de eficacia, la iniciativa personal o la resiliencia, se vincula con un mayor bienestar, medido a través del engagement y, adicionalmente, con una mayor satisfacción y experiencia de emociones positivas. Frente a ello, se encuentra el (core) burnout, asociado con una mayor experiencia de demandas académicas y una insuficiencia de recursos y, por otro lado, con una elevada experiencia de afecto negativo y de insatisfacción hacia la titulación (Friedman, 2014, Hodge *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2016; Merhi *et al.*, 2018; Salanova, Martínez, Bresó *et al.*, 2005; Salmela-Aro y Read 2017).

Otro de los elementos recogidos en el modelo son las consecuencias académicas, operacionalizadas en la presente tesis doctoral a través de los resultados obtenidos y la tendencia al abandono. A este respecto, los análisis realizados confirman parcialmente la relación entre los indicadores de bienestar y las consecuencias académicas, destacando el papel que el (core) burnout tiene en la predicción y evolución del rendimiento académico, es decir, en la “vía negativa del bienestar”, en la línea de Bask y Salmela-Aro (2013), Carloto y Gonçalves (2008), Caballero *et al.* (2007) o Martínez y Marques (2005); si bien, otros autores como Bresó (2008) o Gómez *et al.* (2015) encontraron evidencias de la relación bienestar-rendimiento académico unilateralmente en la vía positiva, a través del engagement.

Finalmente, los resultados otorgan respaldo al proceso dinámico de salud psicosocial, asumiendo la evolución y retroalimentación entre recursos como la eficacia percibida, los indicadores de bienestar (y malestar), engagement y burnout y los referidos al rendimiento académico.



## Implicaciones en la eficacia percibida con respecto al engagement y burnout académicos

Varios investigadores cuestionan acerca del grado en que engagement y burnout representan, o no, constructos antagonistas (Leiter y Maslach, 2017; Schaufeli y De Witte, 2017) y, a este respecto, sobre si la eficacia percibida, perteneciente al constructo de burnout, se vincula en mayor medida con éste o resulta más próxima al engagement (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2007). Autores como Salanova *et al.* (2004) la delimitan como un antecedente del burnout, considerándose éste fruto de una crisis de autoeficacia (Caballero, 2012; Llorens *et al.*, 2018, Maslach, 2003; Schaufeli y Bakker, 2004).

Tanto las correlaciones como los modelos predictivos recogidos en los estudios 2 y 3 señalan la mayor relación de la eficacia percibida con el engagement, en lo que se consideraría la “vía positiva del bienestar”. Este vínculo apuntaría a lo que autores como Schaufeli *et al.* (2002) señalan de la conformación de un engagement ampliado, que incorporaría la eficacia percibida con un papel antecedente, dada su naturaleza motivacional positiva (Fredricksson, 2004; Fredrickson y Joiner, 2018), como señala Bandura en el marco de su Teoría Cognitiva Social (1999); frente a ello, se encontraría el burnout, consecuencia de una crisis de eficacia (Caballero, 2012; Llorens *et al.*, 2018; Palacio *et al.*, 2012). Asimismo, en lo que respecta al rendimiento académico, la eficacia percibida, tendría un papel esencial, tanto previamente, de cara a la preparación exitosa de las pruebas de evaluación (con la movilización de otros recursos), como mediando o amortiguando el posible impacto negativo hacia constructos relacionados como el propio bienestar psicológico, las intenciones de abandonar los estudios o, nuevamente, su percepción de capacidad como estudiante (Marsh, 1992; Riding, 2001).

## 5.7 Implicaciones prácticas y recomendaciones desde la política universitaria

Los resultados de los tres estudios respaldan la conceptualización del engagement y burnout como indicadores adecuados de bienestar y malestar en el ámbito académico, al tiempo que otorgan evidencias al papel que una selección de recursos (como la eficacia percibida o la motivación intrínseca), demandas, estrategias de afrontamiento, afecto y satisfacción juegan en la promoción de tales indicadores de bienestar, y de rendimiento académico y prevención del abandono universitario (Harvard, 2016). Esto es importante dado el planteamiento de disciplinas como la educación positiva (Seligman y Adler, 2018; Seligman *et al.*, 2009) que aglutinan indicadores de bienestar psicológico con aquellos de rendimiento y reivindican la importancia de promocionar los

primeros. Del mismo modo, la presente tesis ahonda en la necesidad de la identificación y el conocimiento, de un lado, de algunos perfiles socioacadémicos, y de otro, de los procesos subyacentes al estudio del bienestar y la misión formativa (Cabrera *et al.*, 2006).

De la misma manera que el modelo de demandas y recursos es flexible y adaptable a varios entornos (Demerouti *et al.*, 2001), también pueden considerarse extrapolables los resultados de la presente tesis doctoral (basada en dicho modelo), en el sentido en que se da valor a una selección de variables (demandas, recursos) con influencia en los constructos de bienestar y malestar psicológico, engagement y burnout; se evidencia la interrelación de estos indicadores, su evolución e impacto en el rendimiento (académico, en este caso); y, finalmente, existe un respaldo al proceso dual de salud psicosocial y a los procesos de espirales positivas y negativas.

De forma concreta, la eficacia percibida ha demostrado su papel previo, vinculado con la movilización de recursos (como la motivación), un mejor afrontamiento de las demandas, la obtención de un mejor rendimiento académico o el fomento de mayores niveles de engagement, así como en la amortiguación del impacto negativo de los resultados obtenidos en su bienestar académico (Bresó, 2008). Otro de los recursos señalados es la motivación intrínseca, como podría constituir la orientación vocacional de los estudios cursados y cuyos efectos positivos en el bienestar psicológico (Vizoso y Arias-Gundín, 2016) o el éxito y permanencia académica han sido demostrados anteriormente (Comisión Europea, 2015).

Por tanto, serían necesarias acciones desde las propias universidades que fomenten los correlatos vinculados con el bienestar y éxito académico de los estudiantes. Las estrategias tendrían varios momentos temporales: antes de la incorporación a la etapa universitaria y durante su transcurso. Previamente, mediante acciones institucionales de orientación preuniversitaria que con las que se asesore a los futuros universitarios de cara a la selección de estudios de grado acorde con sus expectativas y motivaciones (Garbanzo, 2007; Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, 2010), dado que la elección vocacional de los estudios es una forma de motivación intrínseca cuyo efecto positivo se ha evidenciado en la presente tesis. Posteriormente, durante los estudios, es relevante el establecimiento de programas de acompañamiento, mentoría entre iguales (compañeros), cursos cero de nivelación académica, formación en técnicas de estudio y organización del tiempo, en gestión emocional y del estrés, reducción y mejora de gestión de ansiedad (Bresó, 2008; Extremera *et al.*, 2010; García-Ros *et al.*, 2012; Gilar-Corbi *et al.*, 2019; Merhi *et al.*, 2018); todo ello con el fin de dotar de recursos al estudiante (que además potencien su percepción de capacidad) en su etapa universitaria (Tinto, 2012), la cual requiere, en mayor o menor medida, un esfuerzo de adaptación, tanto académica como extra académica, especialmente

entre el colectivo de nuevo ingreso (Michavila y Esteve, 2011). En una línea similar, Tinto (2017) constató la importancia de estas acciones:

It is equally important that students are able to obtain the timely support they need when they encounter early difficulties in meeting the academic, and sometimes social, demands of university study. To be effective, support must be early before student struggles undermine their motivation to persist and be structured so as to enhance student uptake of support. (p. 3)

Por otra parte, los análisis de vías respaldan cómo es en la vía negativa a través de la cual se predice el rendimiento académico, es decir, mediante el (core) burnout. A ello se suma la relación opuesta de los constructos de bienestar y malestar en el ámbito académico, engagement y (core) burnout, con lo que la promoción del primero prevendrá u obstaculizará la aparición del segundo (y viceversa), dada su mutua influencia y la vinculación del engagement con la movilización de recursos y un estado emocional positivo (Ouweneel *et al.*, 2011). Por tal razón, es importante y conveniente el fomento del engagement en el colectivo estudiantil, a través de las variables evidenciadas, tanto por el efecto positivo que tiene éste en sí mismo como por su papel opuesto y de obstaculización con respecto al burnout (Seligman y Adler, 2018; Tinto, 2012).

Cabe tener en cuenta, de una forma transversal a las acciones, la identificación de los perfiles sociocadémicos del colectivo estudiantil y la posible adaptación de las medidas realizadas, como podría ser el curso académico, las necesidades educativas especiales, la rama de conocimiento o la modalidad de enseñanza (Crue Universidades Españolas, 2020; Ministerio de Universidades, 2020).

En relación con lo señalado, ya en 1987, Chickering y Gamson describieron los principios y ejemplos de buenas prácticas para el éxito de la educación universitaria, como el fomento del contacto y la implicación entre estudiantes y la institución, la promoción de técnicas de aprendizaje activo, la transmisión de grandes expectativas hacia el alumnado o la atención a los diversos talentos y formas de aprender. Con respecto al papel de las administraciones políticas, los autores reclamaban, entre otras, una financiación adecuada para el desarrollo de las misiones de la universidad o reducir la burocracia innecesaria.

## 5.8 Limitaciones

La investigación realizada presenta algunas limitaciones globales que queremos mencionar. En primer lugar, el uso generalizado de autoinformes, cuya implicación subjetiva podría alterar las

respuestas, bajo el sesgo de aquiescencia o de deseabilidad social. A ello se suma el carácter voluntario de la participación en la investigación y, por tanto, en los estudios derivados, cuestión que podía haber hecho más probable que participaran aquellos estudiantes con mayor motivación y satisfacción hacia los estudios. No obstante, las contribuciones recogidas en los tres estudios arrojan un amplio espectro en los rangos de respuesta; específicamente, la segunda batería de cuestionarios incorporó datos objetivos de rendimiento académico (asignaturas matriculadas, evaluadas y superadas), con una significativa correlación con la valoración subjetiva de los resultados obtenidos. Por otro lado, las conclusiones son coherentes entre los tres estudios.

En otro término, se encuentra un número bajo de sujetos de cara a la comparación por perfiles socioacadémicos, en el Estudio 2, si bien ha contado con los datos de significación estadística para las diferencias entre grupos UNED y universidades presenciales, y en el Estudio 3, cuya menor muestra dificultaba dicho análisis. Una muestra más amplia habría permitido realizar mayores análisis de diferencias por grupos socioacadémicos de cara a, por ejemplo, conocer la evolución y relación de los constructos de bienestar con los de rendimiento. En cualquier caso, no era objeto de esta tesis doctoral realizar un análisis extrapolable entre grupos socioacadémicos por modalidad de enseñanza sino poner a prueba el ajuste e idoneidad del modelo propuesto (habida cuenta, de entrada, que las muestras recogidas no eran ni pretendían ser representativas).

La naturaleza transversal del segundo estudio (como el primero), no permite concluir relaciones causales entre las variables analizadas, aunque se ha expuesto que la literatura relacionada (p. ej., Bakker y Demerouti, 2013; Bresó *et al.*, 2011) constata la existencia de un proceso dinámico en el que recursos, demandas y otros factores vinculados en el bienestar y éxito académico de los universitarios se retroalimentan en una influencia continua, a través de espirales positivas o negativas, círculos virtuosos o viciosos o el proceso dual de salud psicosocial. A ello cabe sumar el análisis longitudinal y de evolución de algunas de las variables recogidas en la primera batería de cuestionarios, desarrollado en el Estudio 3.

Otra cuestión es el empleo de una de las subescalas del engagement en la segunda batería de cuestionarios, la dedicación, debida a la necesidad de ajustar su extensión y obtener el mayor número de respuestas. Pese a ello, esta subescala, que constituye una de las dimensiones centrales del engagement (Llorens *et al.*, 2007), presenta una relación significativa con el resto de variables analizadas y de forma similar a la primera medición del constructo global.

## 5.9 Palabras finales y prospectiva

El éxito formativo de los estudiantes universitarios es un reto central para las instituciones de educación superior, y se traduce no solo en la obtención de una titulación sino en el desarrollo de la empleabilidad y del capital humano, entendido como todo el valor añadido y transformador que el o la titulada aporta a la sociedad, y no estrictamente en términos laborales o económicos. La responsabilidad de este desafío recae, además, en alumnos, docentes y gestores, de forma diferenciada.

Sin embargo, resulta éste un objetivo complejo dada, de un lado, la multicausalidad asociada al rendimiento académico o las diferencias en los perfiles socioacadémicos de los universitarios. La literatura ha tratado, de forma creciente, de operacionalizar el bienestar en el ámbito académico, conocer los correlatos del éxito y permanencia académica, delimitar los perfiles socioacadémicos de los estudiantes, etc. No obstante, es necesario todavía ahondar más en el papel de estas variables y factores.

Específicamente, la presente tesis doctoral se sitúa en los postulados más vanguardistas del estudio del bienestar académico, pues se focaliza en la importancia de la promoción de fortalezas y correlatos de tales indicadores psicológicos (desde disciplinas como la psicología y educación positivas), con los que lograr que los y las universitarias puedan hacer frente a sus tareas y demandas respectivas y, en último término, lograr una formación y éxito formativo adecuados. La existencia demostrada del vínculo entre las variables analizadas con los indicadores de bienestar y de éstos con otros de rendimiento académico arroja luz hacia posibles focos de acción, algunos de los cuales han sido puestos en marcha en anteriores investigaciones. Asimismo, la presencia mantenida de los constructos de bienestar, a través de procesos de espirales remarca, más si cabe, la importancia de estas acciones, no solamente por sus efectos en el corto plazo sino por su evolución mediante estos “círculos viciosos y virtuosos” (Salanova, Martínez *et al.*, 2005).

Cabe recordar, a este respecto, que el objetivo final del proyecto estatal de investigación (del que surge esta tesis), correspondiente al Hito 3, es el de desarrollar una herramienta en línea, fiable y válida, de promoción del bienestar en estudiantes universitarios, mediante un autodiagnóstico de sus principales fortalezas y características personales de riesgo, así como un protocolo de intervención auto-aplicado basado en el uso de las tecnologías. Los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral contribuyen a identificar qué constructos desempeñan un papel significativo tanto en el bienestar psicológico como en el rendimiento académico (y bajo qué procesos psicosociales) y, por tanto, qué variables podrían integrarse e implementarse en dicha herramienta de autodiagnóstico.

Por ello, desde estas líneas, consideramos necesario aunar la política universitaria con la psicología: psicología como disciplina con la que identificar y situar el foco en aquellas variables psicosociales con mayor impacto en el éxito académico y formativo de los estudiantes; y la política universitaria como estructura para implementarlo.

En resumen, el desarrollo de estrategias, por parte de la universidad, que fomenten el bienestar de sus estudiantes a través de, por ejemplo, políticas de educación activa o del fomento de variables evidenciadas en esta investigación repercutiría, no solamente en su satisfacción, desarrollo personal y desempeño académico sino también en el éxito global de la misión universitaria y, eventualmente, en el progreso socioeconómico de la sociedad en la que se asienta.

## 5.10 Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: educando para el éxito académico y para la vida. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M. C. y Bethencourt, J.C. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
- Arias-Gundín, O. y Vizoso, C. (2018). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre educación*, 35, 409-427. <https://doi.org/10.15581/004.35.409-427>
- Bakker, A. B. y Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. *Career Development International*, 23, 4-11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B. y Demerouti E. (2014). Job demands–resources theory. En Cooper, C. y Chen, P. (eds.). *Wellbeing: A Complete Reference Guide* (pp. 37–64). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell109>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. En E. Diener, S. Oishi y L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 1-13). DEF Publishers.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Sanz-Vergel, A. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>.
- Banard, L., Yan, W.Y., To, Y.M. Osland, V. y Lai, S.L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12, 1–6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (eds.) *Handbook of personality* (2ª ed, pp. 54-196). Guilford Publications.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Barr, T., Sessa, V., Summer, K. y Bragger, J. (2015). Applying the Job Demands-Resources Model towards Understanding Student Stress. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4981.4885>
- Bask, M. y Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bedewy, D. y Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of Academic Stress Scale. *Health psychology Open*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy* (tesis doctoral). Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/10524>
- Breso, E., Schaufeli, W. 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, 177-96. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Caballero, C. (2012). *El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla* (tesis doctoral). Universidad del Norte (Colombia).
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabrera, L. y Bethencourt, J. y Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203.
- Carlotto, M. y Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Carmona-Halty, M., Salanova, S., Llorens, S. y Schaufeli, W. (2018). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (2010). *Modelo Educativo de la Universidad Politécnica de Madrid*. <http://catedraunesco.es/me/UPM/Inicio.html>
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(1), 3-7. [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)
- Comisión Europea (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Main Report*. Publications Office of the European Union.
- Crue Universidades Españolas (2020). *La Universidad Española en Cifras 2017-2018*. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718\\_FINAL\\_DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf)



- Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. (2001). The Job Demands–Resources Model of Burnout. *The Journal of applied psychology*, 86, 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Extremera, P.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.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. y Joiner, T. (2018). Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194 –199. <https://doi.org/10.1177%2F1745691617692106>
- Friedman, G. (2014). *Student Stress, Burnout and Engagement* (Tesis doctoral). University of the Witwatersrand.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, 43-63.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, J. L. (2018). Desarrollando la Inteligencia Emocional en Educación Superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19880>
- Goering, D., Shimazu, A., Zhou, F., Wadac, T. y Sakai, R. (2017). Not if, but how they differ: A meta-analytic test of the nomological networks of Burnout and Engagement. *Burnout Research*, 5, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.003>
- Gómez, H. P., Pérez, V. C., Parra, P. P., Ortiz, M. L., Matus, B. O., McColl, C. P., Torres, A. G. y Meyer, K. A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 930-937. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Valle, A. (1992): Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.

- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. y Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: the moderating role of job resources. *European Journal of Oral Sciences*, 113, 479-487. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0722.2005.00250.x>
- Harvard, D.W. (ed.) (2016). *Well-Being and Higher Education: A strategy for change and the realisation of education's greater purposes*. Bringing Theory to Practice.
- Hodge, B., Wright, B. y Bennett, P. (2018). The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448-460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Leiter, M. y Maslach, C. (2017). Burnout and Engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Lisbona, A., Bernabé, M., Palací, F.J., Gelabert, M. y Bernabeu, A. (2012). *Estudiar con pasión: relación con la iniciativa personal y el engagement*. *Ciencia & Trabajo*, 14, 89—95.
- Llorens, S., García-Renedo, M. y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Llorens, S., Maffei, L., Medrano, L., Spontón, C., Salanova, M. y Castellano, E. (2018). Evaluación de un modelo sociocognitivo de autoeficacia, burnout y engagement en el trabajo: análisis de invarianza entre Argentina y España. *Psychologia*, 12. <https://doi.org/10.21500/19002386.3226>
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A. y Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825–841. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012>
- Luque, E., García, F. y de Santiago, C. (2014). El abandono y el egreso en la UNED. En *Libro de Actas. VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, 211-218. UNED.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. y Norman, S. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541 - 572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Maricutoiu, L. P., Sulea, C. y Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout Research*, 5, 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.35>

- Martínez, L., Fernández-Enguita, M. y Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 05, 119-145.
- Martínez, I. y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21.
- Martínez, I. M., Peñalver, J. y Meneghel, I. (2016). Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1). <https://doi.org/10.4995/muse.2016.3751>
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, 32(11), 37-43.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual (3rd ed.)*. 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*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, 7, 23-31.
- Merhi, R., Sánchez-Elvira-Paniagua, A. y Palací, F. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–67. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación Educativa*, 17, 69–85.
- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F. y Martínez, A. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Ministerio de Universidades (2020). Sistema Integrado de Información Universitaria. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.a9621cf716a24d251662c810026041a0/?vgnnextoid=42d6372673680710VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Mokgele, K.R.F. y Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514-527. <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>

- Navas, L. y Sampascual, G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13(1), 23-33.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3a ed.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1177%2F014662169501900308>
- Orr, D., Gwosc, C. y Netz, N. (2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011. W. Bertelsmann Verla.
- Ouweneel, E., LeBlanc, P. M. y Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 142–153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>
- Palacio, J. E., Caballero, C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.rbea>
- Pérez, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., Simón, M.M. y Gázquez, J.J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 193-210. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-87. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Riding, R. J. (2001). Self-perception in context: Toward a model of individual differences in school performance. En R. J. Riding y S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences*, Vol. 2. *Self perception* (pp. 77–100). Ablex Publishing.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 13, 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (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., Cifre, E., Martínez, I.M. y Llorens, S. (2007). *Caso a caso en la prevención de riesgos psicosociales*. Lettera Publicaciones.
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I.M., Cifre, E., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2004). *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Martínez, I. y Llorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- 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.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Xanthopoulou, D. y Bakker, A. B. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife. En A. B. Bakker (Ed.) y M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 118–131). Psychology Press.
- Salmela-Aro, K. y Read, S. (2017). Study Engagement and Burnout profiles among Finnish Higher Education Students. *Burnout Research*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Luque, E., De Santiago, C., García, F. y Agudo, Y. (2013). Evolución de las pautas de abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad: el caso de la UNED. En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua (Coords.). *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos* (pp. 262-264). UNED.
- 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., Bakker, A. B. y Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893-917. Emerald Citations of Excellence Award. <https://dx.doi.org/10.1002/job.595>
- Schaufeli, W. B. y De Witte, H. (2017). Work Engagement in Contrast to Burnout: Real or Redundant? *Burnout Research*, 5, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.001>
- Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and Engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B. y Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. En G. F. Bauer y O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)

- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- Seligman, M. y Adler, A. (2018). Positive Education. En J. F. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (eds.), *Global Happiness Policy Report* (pp. 52-73). Global Happiness Council.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction: Reply. *American Psychologist*, 56, 89-90. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.1.89>
- Seligman, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Taris, T. W., Ybema, J. F. y Van Beek, I. (2017). Burnout and Engagement: identical twins or just close relatives? *Burnout Research*, 5, 3–11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.002>
- Tejedor, F. 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, 419-442.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/676905>
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Van Beek, I., Kranenburg, I. C., Taris, T. W. y Schaufeli, W. B. (2013). BIS- and BAS activation and study outcomes: A mediation study. *Personality and Individual Differences*, 55, 474–479. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.013>
- Vizoso, C. y Arias-Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- White, M., Slep, G. y Murray, S. (2017). *Future Directions in Well-Being: Education, Organizations and Policy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56889-8>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. y Schaufeli, W. B. (2007a). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W. y Schreurs, P. J. G. (2007b). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 766-786. <https://doi.org/10.1108/02683940710837714>
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and Engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001>
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>





# Apéndice

<b>A.1 Página web oficial de la Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios en España</b> .....	259
<b>A.2 Canal oficial de YouTube para la Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios en España</b> .....	260
<b>A.3 Análisis cualitativo y exploratorio: focus group a estudiantes y entrevistas a personal técnico de orientación universitaria (Estudio 1)</b> .....	261
<b>A.4 Primera y segunda batería de cuestionarios en línea (Estudios 2 y 3)</b> .....	266
<i>Primera batería de cuestionarios</i> .....	266
<i>Segunda batería de cuestionarios en línea</i> .....	268
<b>Sorteos de la primera y segunda batería de cuestionarios en línea</b> .....	269
<b>A.5 Taller: “¿procrastinas o te enganchas?”</b> .....	270

## A.1 Página web oficial de la Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios en España

Página web oficial de la Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios en la que se detallaba ésta, los miembros de equipo investigador, acceso a otros recursos psicológicos relacionados o el enlace al canal oficial de YouTube.

Enlace: <http://www.catedraunesco.es/bienestar-universitarios.html>

Figura A.1 Captura de pantalla de la página web oficial del Proyecto de Investigación.

**Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria**  
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

**Proyecto de Investigación del Bienestar de los Universitarios en España**

**INVESTIGACIÓN**  
**Bienestar y rendimiento**  
**de los universitarios**

La Cátedra UNESCO colabora en una investigación estatal sobre el bienestar del estudiante universitario junto a investigadores del Grupo de Innovación Docente SALT (Smart and Adaptive Learning & Teaching) de la Facultad de Psicología de la UNED.

**Bienvenido/a a la página oficial del proyecto de investigación del Bienestar y rendimiento de los universitarios en España**

El objetivo final del proyecto es desarrollar una herramienta en línea fiable y válida de promoción del bienestar en estudiantes universitarios, especialmente en cuanto a su manejo del estrés y de planificación de los estudios, mediante un autodiagnóstico de sus fortalezas y aspectos de riesgo, y acompañado de un protocolo de intervención auto-aplicado y específico, basado en el uso de las tecnologías.

Actualmente el proyecto se encuentra en fase de recogida de información mediante un cuestionario online dirigido a estudiantes de grado, con la que analizar los diversos perfiles psicosociales y académicos de dicho colectivo. El análisis exhaustivo de los resultados permitirá desarrollar, posteriormente, una herramienta final que tenga en cuenta y responda a las diferentes necesidades, expectativas y motivaciones del alumnado universitario, tanto para el autodiagnóstico como para la intervención auto-aplicada.

**CERRAR INFORMACIÓN**

- Presentación
- Acercas de la investigación
- Quiénes somos
- Cuestionario sobre el Bienestar en los Universitarios en España
- Sorteo
- Recursos de bienestar
- La investigación, en una imagen
- Canal oficial de Youtube

**Institucional**

- Inicio
- Presentación
- Filosofía
- Estructura
- Contacto

**Áreas de trabajo**

- Lineas de investigación
- Seminarios y eventos
- Publicaciones
- Proyectos
- Otros

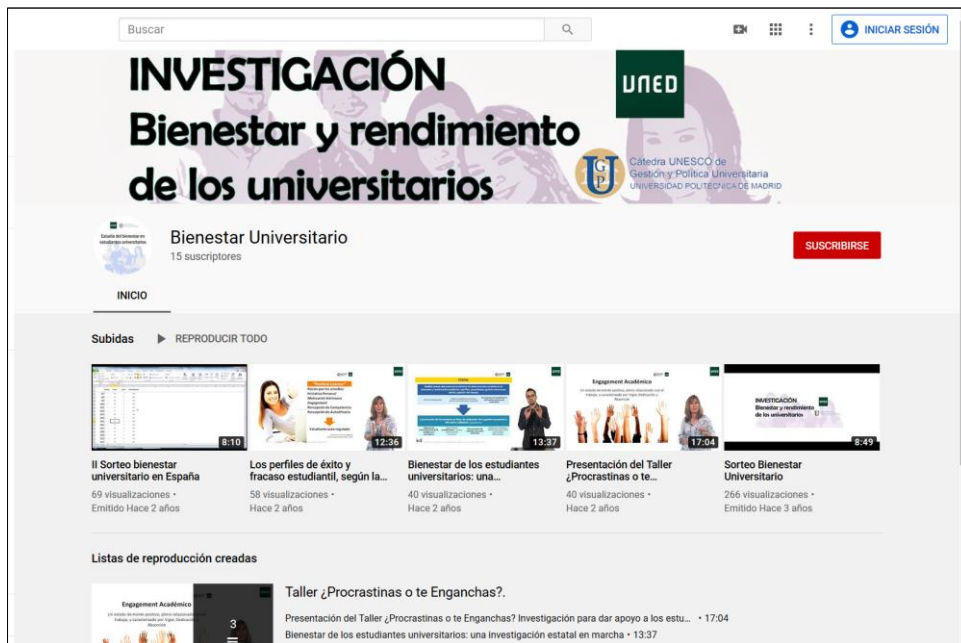
**Recursos**

- La Cuestión Universitaria
- Kathédra
- Tendencias Universidad
- Centro de documentación
- Multimedia y redes sociales
- Newsletter
- Directo

## A.2 Canal oficial de YouTube para la Investigación Estatal sobre Bienestar y Rendimiento de los Universitarios en España

Canal oficial del Estudio del Bienestar de los y las universitarias en España para la plataforma YouTube, con información sobre la Investigación, otros recursos relacionados y el acceso a los sorteos realizados entre los participantes de las dos baterías de cuestionarios.

Figura A.2 Captura de pantalla del Canal Oficial de YouTube del proyecto de Investigación.



### **A.3 Análisis cualitativo y exploratorio: focus group a estudiantes y entrevistas a personal técnico de orientación universitaria (Estudio 1)**

**Figura A.3** Documento de invitación para participar en los focus groups, dirigidos a estudiantes, en este caso, de la Universitat Jaume I (UJI).

Estimado/a compañero/a:

Somos un grupo de investigadores de la Facultad de Psicología de la UNED que nos dedicamos a estudiar el bienestar de los estudiantes y su relación con las estrategias con las que afrontan las actividades académicas. Llevamos años analizando diferentes perfiles de estudiantes, lo que nos ha permitido implementar procesos de acogida y apoyo.

En esta ocasión nos gustaría invitar a un pequeño grupo de vosotros a compartir y conversar acerca de vuestra propia experiencia en la UJI. Esta sesión solo os ocupará una hora aproximadamente y se realizará el próximo lunes 2 de mayo, en la Universitat Jaume I. En principio comenzaría alrededor de las 12:30h pero queda a la espera de la disponibilidad de los asistentes.

Todos aquellos estudiantes que participéis seréis invitados a una sesión posterior de intervención emocional online dirigida a favorecer el proceso de estudio, preparación y afrontamiento de los próximos exámenes.

Como requisito para participar en esta experiencia, debéis estar matriculados de al menos 35 créditos ECTS anuales.

Si deseáis participar, hacédselo saber a [REDACTED] y conjuntamente fijaremos la hora y sitio exactos para la sesión.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Richard Merhi.

El equipo de investigación lo forman:

Ángeles Sánchez-Elvira, Francisco Palací Descals, Ana Lisbona, Marcela Paz González-Brignardello, Miguel Bernabé y Richard Merhi

**Figura A.4** Documento de presentación para entrevista al personal técnico de orientación universitaria.

Estimad[REDACTED],

Soy Richard Merhi. Formo parte de un equipo de investigación formado por profesorado e investigadores tanto de la UPM (Cátedra UNESCO) como de la UNED cuyo objetivo es el estudio de las características que favorecen la integración, el ajuste y el bienestar de los estudiantes universitarios.

Actualmente nos encontramos definiendo la herramienta de evaluación que nos permitirá conocer, en diferentes perfiles del alumnado, de qué manera se conjugan ciertos factores sociodemográficos y psicológicos con la satisfacción, el ajuste y bienestar, así como con algunos indicadores de rendimiento académico. Desearíamos recoger algunos datos y reflexiones sobre los obstáculos, demandas y recursos, especialmente emocionales, del estudiante de grado.

Por ello, nos ponemos en contacto con vosotros para realizar, si es posible, una entrevista breve sobre las necesidades y el perfil del alumnado de grado y su impacto en el bienestar emocional. Los datos tienen un carácter confidencial y solamente se tratarán en conjunto, sin identificar a qué universidad pertenece cada dato o reflexión recogida.

Creemos que vuestra visión y valoraciones nos ayudarán enormemente en nuestra investigación.

Mi correo de contacto es [xxx@xx.es](mailto:xxx@xx.es) y mi teléfono 6[REDACTED]

Muchas gracias por tu tiempo y atención.

Un abrazo,

Richard Merhi.

El equipo de investigación lo forman:

Ángeles Sánchez-Elvira, Francisco Palací Descals, Ana Lisbona, Marcela Paz González-Brignardello, Miguel Bernabé y Richard Merhi

**Figura A.5** Documento de consentimiento informado previo, para los participantes de los focus groups.

## **DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA GRABACIÓN DE LAS SESIONES**

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se lleva a cabo una investigación sobre el bienestar psicológico y académico de los universitarios. Una de las acciones incluidas es la organización de focus group con estudiantes universitarios. Con el objetivo de obtener una rigurosa recogida de la información obtenida, y con fines exclusivamente académicos y científicos, se procede a la grabación de las sesiones de focus group.

### **2. USO Y CONFIDENCIAL**

Los datos que se obtengan de su participación serán utilizados únicamente con fines de investigación y solamente por parte del equipo que desarrolla este estudio, guardándose siempre sus datos personales en un lugar seguro, de tal manera que ninguna persona ajena pueda acceder a esta información, y atendiendo a un estricto cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

En ningún caso se harán públicos sus datos personales, siempre garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información y el material obtenidos.

### **3. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Yo, Don/Dña..... he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación de las sesiones de focus group y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines académicos y de investigación por parte del equipo investigador. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, CONSIENTO participar en la grabación de la sesión y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados, anónimamente, para cubrir los objetivos especificados en el documento.

En:....., a ..... de ..... de 201

Firmado:

**Figura A.6** Cuestionario socioacadémico previo para estudiantes participantes en los focus groups.

<b>1. Sexo</b>
<b>2. Edad</b>
<b>3. Titulación</b>
<b>4. Universidad</b>
<b>5. Curso académico</b>
<b>6. Nº de ECTS matriculados (anualmente)</b>
<b>7. ¿Tienes otras dedicaciones además de la carrera?</b>
<input type="checkbox"/> Cuidado y cargo de familia
Trabajo: <input type="checkbox"/> A tiempo completo <input type="checkbox"/> A tiempo parcial <input type="checkbox"/> Esporádico
<input type="checkbox"/> Asociacionismo/ representación estudiantil
<input type="checkbox"/> Otros _____
<b>8. ¿Cuáles han sido tus estudios previos o acceso para entrar en esta Universidad?</b>
<input type="checkbox"/> Curso de Acceso para mayores de 25 años <input type="checkbox"/> Curso de Acceso para mayores de 45 años <input type="checkbox"/> Diplomado/a <input type="checkbox"/> Doctor/a <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Licenciado/a <input type="checkbox"/> Selectividad
<b>9. ¿Cuál es tu situación laboral?</b>



- Amo/a de casa/sus labores
- Jubilado/a
- Parado/a
- Trabajador/a en algún tipo de negocio familiar
- Trabajador/a por cuenta ajena
- Trabajador/a por cuenta propia

**Figura A.7** Texto de presentación a los participantes de los focus groups, el día de la realización.

*Somos un grupo de investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Estamos desarrollando una investigación sobre el bienestar psicológico y académico de los universitarios. Una de las acciones incluidas es la organización de focus group para conocer mejor los perfiles de las universitarias y los universitarios actuales. La dinámica es muy sencilla: nosotros iremos lanzando algunas cuestiones generales a las que vosotros iréis dando respuesta. No existen respuestas correctas o incorrectas. Lo que queremos son respuestas sinceras, basadas en vuestra propia experiencia.*

*Con el objetivo de obtener una rigurosa recogida de la información obtenida, y con fines exclusivamente académicos y científicos, se procede a la grabación de la sesión. Por ello, y sabiendo que la información recogida será tratada desde el anonimato y será analizada de manera general, os pedimos vuestro consentimiento por escrito.*

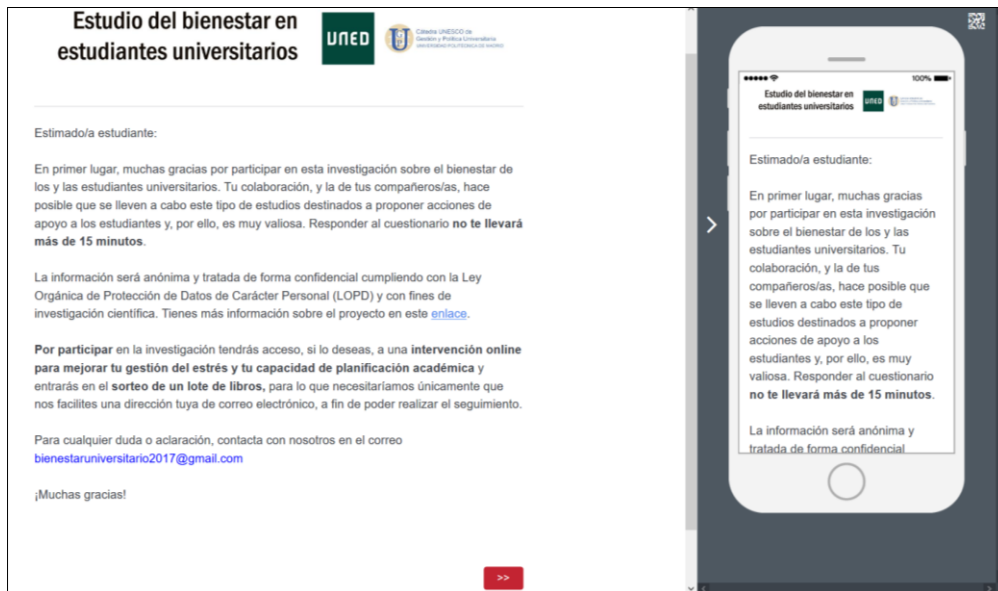
*Iremos lanzando una serie de cuestiones abiertas para que las respondamos; será interesante que generemos un poco de debate, pero siempre garantizando el turno de palabra y el orden en las intervenciones.*

*Gracias a vuestras respuestas y al pertinente análisis bibliográfico, pretendemos trazar un análisis amplio y empírico sobre las necesidades y motivaciones del estudiante universitario en España.*

## A.4 Primera y segunda batería de cuestionarios en línea (Estudios 2 y 3)

### Primera batería de cuestionarios

**Figura A.8** Captura de pantalla de la primera batería de cuestionarios en línea, incluyendo el texto de presentación, en formato para ordenador y dispositivos móviles.



**Figura A.9** Consentimiento informado de la primera batería de cuestionarios en línea.

## Estudio del bienestar en estudiantes universitarios

Cátedra UNESCO de  
Gestión y Política Universitaria  
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Conocimiento informado

**1. Identificación del proyecto de investigación.**

El Proyecto tiene como propósito investigar, desde el ámbito académico, el bienestar y rendimiento de los estudiantes universitarios. El proyecto de investigación busca ampliar el conocimiento científico en este ámbito y carece de carácter lucrativo o comercial.

El proyecto está coordinado por profesores e investigadores de la [Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia \(UNED\)](#) y la [Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid](#): D<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Elvira, D. Francisco J. Palací Descals, D. Francisco Michavila Pitarch, D<sup>a</sup>. Ana M. Lisbona Bañuelos, D<sup>a</sup> Marcela Paz Brignardello-González, D. Richard Merhi Auar y D. Miguel Bernabé Castaño.

## 2. Descripción del procedimiento.

La recogida de datos se realiza a través del presente cuestionario on-line. Una vez codificadas sus respuestas, se agregan a nivel del equipo de trabajo como la unidad de análisis de este estudio. Para cualquier duda o más información sobre el procedimiento de recogida de datos, puede usted contactar con el Investigador Principal en el email: [bienestaruniversitario2017@gmail.com](mailto:bienestaruniversitario2017@gmail.com)

## 3. Beneficios.

Su colaboración en esta investigación permitirá disponer de una muestra lo más amplia y representativa posible para desarrollar futuras intervenciones que mejoren el bienestar y el rendimiento académico de los y las estudiantes.

## 4. Uso y acceso a los datos.

Los datos que usted proporcione en esta investigación serán utilizados exclusivamente con fines científicos y de investigación. Dichos datos, codificados y anonimizados, serán conservados por el equipo de coordinación, pudiendo tener acceso a ellos los miembros del equipo de investigación, así como los evaluadores o revisores del estudio en el ámbito universitario o en revistas científicas para su publicación. La presente investigación está sujeta a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Figura A.10 Captura de la primera batería de cuestionarios, en su versión para dispositivos móviles.

Estudio del bienestar en estudiantes universitarios	UNED	U	¿Cómo valorarías tus relaciones sociales actualmente en los siguientes ámbitos?
1. ¿Qué edad tienes?	22		Con la familia (si no tienes relación alguna con ella, no contestes) <input type="checkbox"/> Bastante satisfactoria
2. Sexo	Masculino	Femenino	Con la pareja (solamente si tienes) <input type="checkbox"/> Bastante satisfactoria
			Con amigos/as <input type="checkbox"/> Muy satisfactoria
			Con la gente en general <input type="checkbox"/> Ni satisfactoria ni insatisfactoria
3. ¿En qué universidad cursas tus estudios?	Universidad de Barcelona		El siguiente cuestionario se relaciona con las estrategias que las personas suelen desarrollar a la hora de abordar sus estudios y los sentimientos que, en general, tienen sobre los estudios
4. ¿Qué estudios de grado cursas actualmente? Señala el ámbito de conocimiento al que pertenece tu titulación:	Ciencias Jurídicas y Económicas (derecho, rela		
5. ¿De cuántos créditos ECTS te has matriculado en el presente curso?	0 12 24 36 48 60 72 84 96 108 120		
	Créditos ECTS matriculados		

## Segunda batería de cuestionarios en línea

Figura A.11 Invitación de participación en la segunda batería de cuestionarios en línea.



Figura A.12 Captura de pantalla de la segunda batería de cuestionarios en línea, incluyendo el texto de presentación, en formato para ordenador y dispositivos móviles.



## Sorteos de la primera y segunda batería de cuestionarios en línea

Figura A.13 Imagen para la difusión del primer sorteo, dirigido a participantes de la primera batería de cuestionarios.

**Sorteo por tu participación en el estudio del bienestar de los universitarios/as**

**¡Llega el sorteo!**  
Por haber participado en nuestro primer cuestionario entras en el sorteo un lote de libros con herramientas para mejorar y potenciar tu bienestar

**¿Cuándo se realiza?**  
Este martes 21 de marzo, a las 13h

**¿Dónde?**  
En el canal oficial de YouTube (ver link abajo)

síguelo en directo en: <http://tinyurl.com/bienestaruniversitarioYT>

Figura A.14 Capturas de pantalla del primer sorteo realizado.

The screenshot shows a YouTube live stream interface. On the left, a man with glasses is speaking. On the right, a spreadsheet is displayed with the following data:

NÚM	ID	EDAD	SEXO	UNIV
1	1_12345678901234567890	23	Mujer	UNED
2	2_12345678901234567890	25	Mujer	UNED
3	3_12345678901234567890	20	Mujer	UNED
4	4_12345678901234567890	28	Mujer	Universidad Jaume I
5	5_12345678901234567890	24	Mujer	UNED
6	6_12345678901234567890	24	Mujer	UNED
7	7_12345678901234567890	27	Hombre	Universidad Jaume I
8	8_12345678901234567890	20	Mujer	Universidad Jaume I
9	9_12345678901234567890	28	Hombre	UNED
10	10_12345678901234567890	20	Hombre	Universidad Jaume I
11	11_12345678901234567890	23	Hombre	248
12	12_12345678901234567890	21	Hombre	Universidad Jaume I
13	13_12345678901234567890	20	Hombre	Universidad Jaume I
14	14_12345678901234567890	18	Hombre	UNED
15	15_12345678901234567890	20	Hombre	UNED
16	16_12345678901234567890	20	Mujer	UNED

A summary box indicates: **540 personas**, with **Carácter: 253** and **Sexo: 8**.

I Sorteo <https://www.youtube.com/watch?v=wKQTN9il5DY>

II Sorteo <https://www.youtube.com/watch?v=sRV6k-yxmtE>

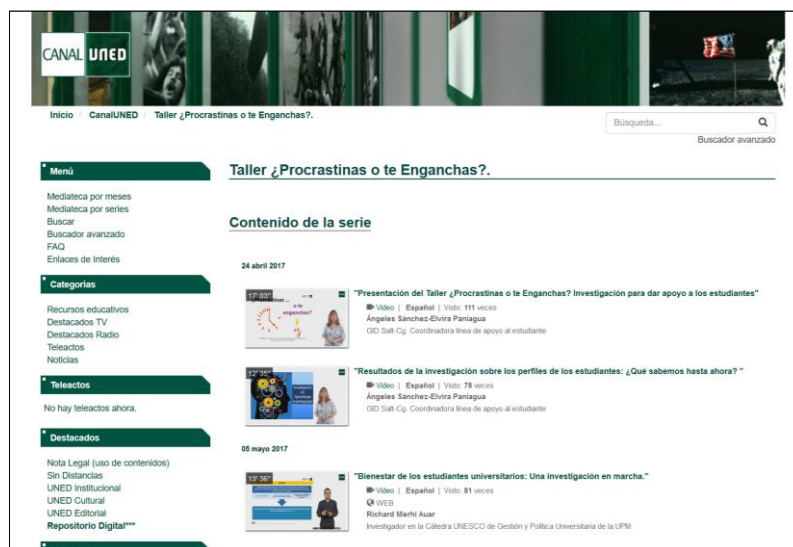
## A.5 Taller: “¿procrastinas o te enganchas?”

Participación del equipo de investigación en un taller dentro del XI Congreso Nacional del Colectivo de Estudiantes de Psicología celebrado en Madrid del 3 al 5 de abril del 2017. Se administró previamente un [cuestionario \(https://tinyurl.com/tallerprocrastinasenganchas\)](https://tinyurl.com/tallerprocrastinasenganchas) a los inscritos para valorar su forma de afrontamiento de los estudios, con el fin de exponer los análisis derivados en el taller. Asimismo, se realizó una serie de grabaciones relacionadas de vídeos divulgativos.

**Figura A.15** *Compilación de fotografías del equipo de investigación, participante en el taller “¿Procrastinas o te enganchas?”.*



**Figura A.16** *Captura de pantalla de la serie oficial del taller “¿Procrastinas o te enganchas?” en Canal UNED.*



<https://canal.uned.es/series/5a6f8270b1111f0f428b4569>