



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

---

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y  
EL SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**ANAID MONTIEL PAVANA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. MARÍA CRUZ CHONG BARREIRO**

**COMITÉ REVISOR**

**DRA. CORALIA JUANA PÉREZ MAYA**

**DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ**

**DR. JAVIER MORENO TAPIA**

**PACHUCA DE SOTO, HIDALGO. MÉXICO**

**NOVIEMBRE 2019**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
*School of Social Sciences and Humanities*  
**Área Académica de Ciencias de la Educación**  
*Department of Education Sciences*

UAEH/ICSHu/LCE/170/2020

Asunto: **El que se indica**

**M. EN C. JULIO CÉSAR LEINES MEDECIGO**  
**DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.**  
**P R E S E N T E.**

Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis **“RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y EL SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”** que, para optar al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación, presenta la **P.D.L.C.E. Anaid Montiel Pavana** con número de cuenta **346711**, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a **Anaid Montiel Pavana**, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional para obtener el grado de Licenciada.

**A T E N T A M E N T E**  
**“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”**  
**Pachuca de Soto, Hidalgo, 09 de junio de 2020**

**DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS**  
**DIRECTOR**

**DRA. CORALIA JUANA PÉREZ MAYA**  
**PRESIDENTA**

**DRA. IRMA**  
**QUINTERO LÓPEZ**  
**SECRETARIA**

**DRA. MARÍA CRUZ CHONG BARREIRO**  
**VOCAL**

**DR. JAVIER MORENO TAPIA**  
**SUPLENTE**

c.c.p. Archivo  
ASJO/MAMC/lhc

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,  
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,  
Hidalgo, México; C.P. 42084  
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext 4232  
aaceduc@uaeh.edu.mx



[www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx)

## **Agradecimientos**

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por ofrecer programas de calidad como el de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, los cuales nos permiten formarnos en el área de la investigación.

A la Dra. María Cruz Chong Barreiro por el acompañamiento, dedicación y apoyo brindado durante la elaboración de este trabajo de investigación.

A la Dra. Coralia Juana Pérez Maya por sus enseñanzas y por todas las oportunidades brindadas para enriquecer mi formación profesional, por permitirme colaborar en el proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la enseñanza- Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), y por hacer de mi trabajo de investigación parte de este gran proyecto.

## **Dedicatoria**

A mis padres, por confiar en mi y apoyarme en todo momento, por enseñarme a trabajar duro para alcanzar mis metas, por quererme como lo hacen y por siempre estar para mi, los amo.

A mis abuelos, por ser mi ejemplo a seguir y una de mis mayores motivaciones para hacer realidad cada uno de mis sueños, son todo para mi.

A mi hermano, por enseñarme que la vida se debe de enfrentar tal cual viene y con la mejor postura.

A ti José de Jesús, por tus extraordinarias muestras de amor y apoyo incondicional, por creer en mi desde siempre y quererme como lo haces, por ser mi luz en la oscuridad.

A Barbara, por ser mi complice en esta aventura hasta el final, por todas esas tardes en biblioteca de trabajo que gracias a tu compañía y apoyo fueron más amenas, por estar y compartir todas las emociones que el realizar una tesis nos causo, por ser la gran amiga y compañera que eres.

## Índice

Resumen .....	1
Abstract .....	2
Introducción.....	3
Capítulo 1. Tema de investigación .....	5
1.1 Planteamiento del problema .....	6
1.2 Antecedentes históricos.....	16
1.3 Preguntas de investigación .....	18
1.4 Objetivos de la investigación .....	19
1.4.1 Objetivo general .....	19
1.4.2 Objetivos específicos .....	19
1.5 Hipótesis.....	20
1.6 Justificación.....	21
Capítulo 2. Estado del conocimiento .....	24
2.1 Estrés Académico .....	25
2.2 Síndrome de Burnout Académico .....	32
2.3 La percepción de la evaluación del aprendizaje .....	45
Capítulo 3. Referentes teóricos sobre la Evaluación del Aprendizaje .....	47
3.1 La evaluación según los teóricos clásicos.....	50
3.2 La evaluación del aprendizaje .....	52
3.3 La evaluación entendida desde el Modelo Educativo de la UAEH .....	54
3.4 La evaluación entendida desde el Modelo Curricular Integral de la UAEH .....	55
3.5 La evaluación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación Plan 2014 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	57
3.6 La evaluación en el reglamento escolar de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo .....	58
3.7 La evaluación y el Syllabus .....	60
3.8 Instrumentación del proyecto RECREA en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	65
3.8.1 La evaluación en el proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza- Aprendizaje en Educación Superior.....	67

Capítulo 4. Marco metodológico .....	69
4.1 Tipo de estudio .....	69
4.2 Muestra .....	70
4.3 Técnicas e instrumentos.....	71
Capítulo 5. Resultados .....	72
5.1 Análisis de resultados de la prueba piloto.....	72
5.2 Introducción al análisis de los resultados.....	82
5.3 Análisis de resultados de los reactivos correspondientes a la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje.....	84
5.4 Análisis de los resultados correspondientes a la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	89
5.5 Análisis de resultados de la relación entre la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes y la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los mismos .....	92
5.5.1 Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Población muestra en general).....	92
5.5.2 Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA.....	96
5.6 Análisis sobre la aplicación del proyecto RECREA .....	100
Capítulo 6. Conclusiones.....	107
Lista de referencias .....	112
Anexos.....	122
Anexo 1. Cuestionario de la Evaluación del Aprendizaje .....	123

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Cuadro comparativo del contenido acerca de la evaluación del aprendizaje en los documentos oficiales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo .....	61
<b>Tabla 2.</b> Fiabilidad del instrumento .....	82
<b>Tabla 3.</b> Percepción de los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre la Evaluación del Aprendizaje.....	86
<b>Tabla 4.</b> Percepción de los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre síntomas del Síndrome del Burnout Académico en temporada de evaluación .....	87
<b>Tabla 5.</b> Prevalencia del Síndrome del Burnout Académico en los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	89
<b>Tabla 6.</b> Prevalencia de las dimensiones del Síndrome de Burnout Académico.....	90
<b>Tabla 7.</b> Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la dimensión de Cansancio emocional del Síndrome de Burnout Académico.....	93
<b>Tabla 8.</b> Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la dimensión de Despersonalización del Síndrome de Burnout Académico.....	94
<b>Tabla 9.</b> Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la dimensión de Realización personal del Síndrome de Burnout Académico.....	95
<b>Tabla 10.</b> Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignaturas RECREA y la dimensión de Cansancio emocional del Síndrome de Burnout Académico .....	97
<b>Tabla 11.</b> Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignaturas RECREA y la dimensión de Despersonalización del Síndrome de Burnout Académico .....	98
<b>Tabla 12.</b> Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignaturas RECREA y la dimensión de Realización personal del Síndrome de Burnout Académico .....	99

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Uso de herramientas tecnológicas para la elaboración de tareas y trabajos .....	100
<b>Figura 2.</b> Herramienta tecnológica que más utilizan los estudiantes para recolectar y comprender información .....	101
<b>Figura 3.</b> Herramienta tecnológica de presentación que más utilizan los estudiantes para crear exposiciones.....	102
<b>Figura 4.</b> Uso de videos especializados de Youtube para profundizar temas revisados en clase.....	103
<b>Figura 5.</b> Evaluación realizada por el docente a través de rúbricas.....	104
<b>Figura 6.</b> Retroalimentación brindada por los docentes una vez que se obtienen los resultados de los estudiantes.....	105
<b>Figura 7.</b> Percepción de los estudiantes sobre que la retroalimentación brindada por los docentes potencializa sus aprendizajes .....	106

## Resumen

La presente tesis es un producto del proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la enseñanza- Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), proyecto que tiene como objetivo promover una cultura de colaboración entre docentes para la renovación de sus prácticas de enseñanza en la educación superior.

Y con ella se buscó identificar la relación entre la percepción de la evaluación del aprendizaje y el Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje de Tiburcio Moreno, quien al tratar de reinventar esta concepción hace hincapié en distinguir la evaluación con funciones sociales y de control, de la evaluación pedagógica y formativa, de la cual depende en gran parte que los alumnos verdaderamente aprendan.

El desarrollo de la investigación se realizó a través de un estudio exploratorio-descriptivo correlacional no experimental de corte transversal, para el cual se aplicó como instrumento un cuestionario tipo Likert a estudiantes perteneciente al nuevo plan de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en mayo de 2019.

Con base en el análisis de los resultados, se encontró que el 12.3% de los estudiantes universitarios de la muestra estudiada sufre el Síndrome de Burnout Académico, además de que casi la tercera parte del resto presenta indicios de este.

Entre otras conclusiones, no se identificó ninguna relación entre la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la evaluación del aprendizaje y la prevalencia de las tres dimensiones del Síndrome de Burnout Académico en los mismos.

## **Abstract**

This thesis is a product of the Project Red de Comunidades para la Renovación de la enseñanza- Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), a project that aims to promote a culture of collaboration among teachers for the renewal of their teaching practices in higher education .

And with it, we sought to identify the relationship between the perception of the evaluation of learning and the Academic Burnout Syndrome in the students of the Bachelor of Science in Education, from the perspective of the evaluation of learning and for the learning of Tiburcio Moreno, who, when trying to reinvent this conception, emphasizes distinguishing the evaluation with social and control functions, from the pedagogical and formative evaluation, on which it depends in large part that the students truly learn.

The research was carried out through a cross-sectional non-experimental exploratory-descriptive cross-sectional study, for which a Likert questionnaire was applied as an instrument to students belonging to the new plan of the Bachelor of Science in Education at the University Autonomous State of Hidalgo, in May 2019.

Based on the analysis of the results, it was found that 12.3% of university students in the sample studied suffer from Academic Burnout Syndrome, in addition to almost a third of the rest show signs of this.

Among other conclusions, no relationship was identified between the perception that students of the Bachelor of Science in Education have of the evaluation of learning and the prevalence of the three dimensions of Academic Burnout Syndrome in them.

## **Introducción**

Día a día los estudiantes universitarios enfrentan un sinnúmero de situaciones adversas en el entorno académico, situaciones que, de no trabajarse adecuadamente, con el tiempo pueden causar estragos en su integridad física, emocional y social.

Y un claro ejemplo de ello, es el Síndrome de Burnout Académico el cual se compone de las dimensiones de: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, cuya combinación trae serias repercusiones en el desarrollo integral de los estudiantes.

A pesar de que este Síndrome no fue asociado desde un inicio a los entornos académicos sino a los espacios laborales, principalmente en aquellos en los que se permanece en contacto directo con muchas personas como lo son la medicina, la enfermería y la docencia por mencionar algunas, después de cierto tiempo se estableció que en el contexto estudiantil universitario también se presentaba.

Desde que comenzaron a realizarse estudios para conocer la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en el contexto estudiantil universitario, este fenómeno se ha ligado a múltiples factores, entre ellos la sobrecarga académica, el tiempo muerto, las evaluaciones, entre otras más.

Y en la presente investigación se ubica a la evaluación del aprendizaje como un proceso de suma importancia en la vida académica del estudiante, proceso que según la perspectiva desde donde se analice, esta puede ser un método de control o una vía para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Por ende, la presente tesis es una investigación que tuvo como finalidad primordial identificar la relación entre la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre la evaluación del aprendizaje y la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los mismos, tratándose de un estudio exploratorio- descriptivo correlacional no experimental de corte transversal.

En el marco de la metodología cuantitativa, la recogida de datos se llevó a cabo por medio de un cuestionario tipo escala Likert en línea, dirigido a una muestra no probabilística

de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1°, 2°, 4°, 5°, 6° y 8° semestre del año 2019.

Dicho trabajo se encuentra organizado en los siguientes capítulos:

En el capítulo 1 se presenta el tema de investigación, el cual se encuentra compuesto a su vez por el planteamiento del problema, los antecedentes históricos, las preguntas y objetivos de investigación, la hipótesis y la justificación.

En el capítulo 2 se muestra el estado de conocimiento con relación al tema de investigación y sus variables.

En el capítulo 3 se abordan los referentes teóricos y normativos de la evaluación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y el proyecto RECREA.

En el capítulo 4 se presenta el tipo de estudio, la muestras y las técnicas e instrumentos utilizados en su realización.

En el capítulo 5 se ofrece el análisis y discusión de resultados.

Por último, en el capítulo 6 se abordan las conclusiones de la presente tesis.

## **Capítulo 1. Tema de investigación**

En el siguiente apartado se presenta el marco de referencia que sustenta el problema científico de la investigación “Relación entre la percepción de la evaluación del aprendizaje y el Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación”, mostrando en un primer momento la construcción teórica del tema en donde se abordarán las distintas teorías y conceptualizaciones desde donde ha sido trabajada o entendida la temática en cuestión y de igual manera se presentan los métodos utilizados para su estudio.

Todo ello con el fin de conocer y detectar ciertas lagunas de conocimiento o inconsistencias que existen con relación al tema de investigación, lo cual permitirá situar y contextualizar el problema a ser estudiado y encontrar su solución.

Posteriormente, se enfatiza en torno a los alcances de la problemática que implica la existencia del Síndrome de Burnout en los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Por último, se presentan las preguntas de investigación y el objetivo general que fungirá como guía del presente trabajo.

## 1.1 Planteamiento del problema

Hoy en día el hecho de estudiar una carrera universitaria refiere ser un reto de gran complejidad para muchos jóvenes, puesto que en el proceso de su realización intervienen distintas situaciones que de alguna u otra forma pueden facilitar u obstaculizar el mismo (Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico, 2019).

Tal y como lo refieren Velez y Roa (2005), citados por Balsera et al. (2016): “Los estudiantes universitarios se enfrentan en su vida académica a grandes retos y responsabilidades; carga docente, presentación de informes o participación en trabajos grupales, etc.” (p. 27) que no distacia mucho de la opinión de Barradas et al. (2017) quien afirma que un estudiante universitario se encuentra expuesto a numerosos desafíos, en el contexto escolar, tales como: horas muertas, dominio de otro idioma, sobrecarga académica, trabajos empalmados y poca disponibilidad de tiempo para estudiar entre examen y examen, entre otros.

Como se puede observar son múltiples y variadas las actividades a las que se afronta un estudiante del nivel superior a lo largo de su vida académica, situaciones a las que, si no se les da la importancia que merecen, pueden traer problemas catastróficos en el bienestar físico y emocional de los estudiantes, ya que si no cuentan con la capacidad para el manejo del estrés que se origina a partir de ellas, puede orillarlos a contraer lo que es conocido como el Síndrome de Burnout Académico (Balsera et al., 2016).

Con el paso de los años el Síndrome de Burnout se ha convertido en un tema de estudio de amplio interés para la ciencia, el cual fue definido en términos laborales por primera vez en 1970 por Freuderberger, citado por Caballero et al. (2015), como: “una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal, y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios” (p. 427).

Esta definición solo hace referencia a la actividad laboral como detonador del fenómeno, pero por todo lo que conlleva ser parte de un entorno escolar, también este resulta ser un generador de estrés para todos aquellos que se encuentran inmersos en él, ya sean

docentes, administrativos y principalmente el alumnado; situación por la cual después de una exhausta revisión de las implicaciones de este síndrome, se logra enmarcar, de igual manera, al ámbito académico dentro de las áreas que pudiesen resultar ser afectadas por el mismo.

El Síndrome de Burnout Académico ha sido definido en numerosas ocasiones, algunos autores coinciden y otros tantos llegan a diferir en la terminología empleada en la concepción e interpretación de este mismo, sin embargo, es importante rescatar ciertos aspectos en los que enfatiza cada uno.

Tal es el caso de Loayza et al. (2016) quién lo define como: “una condición de estrés prolongado e insidioso que se deriva de condiciones del individuo y del contexto organizacional de la institución universitaria” (p. 32) mientras que Caballero et al. (2015) dice que es: “una respuesta emocional negativa, persistente, relacionada con los estudios, formada por una sensación de encontrarse exhausto de las tareas como estudiante, una actitud cínica con el significado y la utilidad del estudio y un sentimiento de incompetencia académica”(Párr. 15).

Por otro lado, Barraza (2009), citado por Barradas et al. (2017) dice que el Síndrome de Burnout es “el resultado de exponerse de manera prolongada en situaciones generadoras de estrés hasta llegar al extremo de no tomar en cuenta las necesidades personales, generando con ello un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo” (p. 14).

De manera análoga Domínguez (2016) lo define como “el producto de un afrontamiento poco eficiente del estudiante universitario ante los eventos más o menos adversos en el marco de su vida académica” (Párr. 2).

Mientras que Maslach y Jackson (1981), citados por Hernández et al. (2007) le definen como un síndrome tridimensional compuesto por las dimensiones de cansancio emocional, despersonalización o cinismo y baja realización personal, al que se puede enfrentar un individuo está en constante interacción con personas.

Elementos que son retomados en palabras de Lee et al. (2001) y Schaufeli et al. (2002), citados por Herrera et al. (2016) al hacer mención de que dicho síndrome, dentro del ámbito académico, hace referencia a aquellos estudiantes que se encuentran cansados de estudiar e incluso han perdido el interés por sus estudios a tal grado de dudar sobre la utilidad

de los mismos y la capacidad propia de continuar con ellos, además del desarrollo de sentimientos de descontento e insatisfacción hacia sus deberes acompañado de una opinión negativa sobre su desempeño.

No obstante, Reynaga- Estrada y Pando (2005), citados por Reynaga- Estrada et al. (2017), nombran al fenómeno como “Síndrome de Agotamiento Crónico” ya que ellos mencionan que las dos manifestaciones que en mayor medida caracterizan al Síndrome son el agotamiento y la cronicidad, difiriendo un poco de los términos utilizados por el resto de los demás autores.

Ahora bien, en otra línea Houtman y Jettinghoff (2008), citados por Narváez y Barrientos (2015), categorizan en 4 grupos las reacciones que pueden sufrir aquellos individuos que son víctimas del síndrome: a) las fisiológicas, las cuales se encuentran directamente relacionadas al estado de salud físico de los estudiantes, por ejemplo: tensión muscular, incremento del ritmo cardíaco, presión alta, etc.; b) las emocionales, tales como: ansiedad, enojo, falta de motivación, irritabilidad, etc.; c) las cognitivas, las cuales van ligadas directamente a los procesos mentales que el individuo emplea a la hora de internalizar el conocimiento, por ejemplo: disminución de la atención y percepción, falta de memoria, baja capacidad para la resolución de problemas, etc.; y por último d) las conductuales, en las cuales se engloban situaciones que van desde la baja productividad hasta el aumento de probabilidad en el consumo de sustancias nocivas para la salud (drogas, alcohol y tabaco).

Como se puede ver el Burnout Académico se entiende como una respuesta compleja porque repercute de manera integral en el bienestar del estudiante, comprendiendo dimensiones enmarcadas dentro de lo motivacional, cognitivo, emocional y conductual (Caballero et al., 2015).

Hay que mencionar además que los estudiantes pueden experimentar el Síndrome de Burnout Académico en diferentes niveles, esto de acuerdo con lo referido por Barraza (2011), citado por Narváez y Barrientos (2015), quién plantea cuatro niveles de evolución: a) Leve: síntomas físicos inconstantes e inespecíficos, no hay mucha afectación; b) Moderado: insomnio con frecuencia moderada, disminución de concentración y atención; c) Grave: se presenta ausentismo, negación ante los deberes, distanciamiento con la utilidad y significado de los estudios y es en este nivel donde se puede presentar el abuso de sustancias nocivas

para la salud como el alcohol y drogas; y d) Extremo: el individuo se aísla, comienza a tener crisis existenciales, depresión crónica pudiendo llegar a intento de suicidio o en el peor de los casos culminación de este.

Por la significatividad del síndrome y sus alcances en la población estudiantil universitaria han sido numerosas las investigaciones que se han realizado referente a este tema, y gracias a una revisión sistemática de artículos científicos que se realizó en 2016 para conocer las tendencias actuales del Síndrome de Burnout Académico se encontró que la prevalencia de dicho síndrome en el ámbito académico varía del 8% al 56.9% de la población estudiada. La brecha entre estos porcentajes dependió en mucho de diversos factores, como la carrera que se estaba estudiando y el instrumento que se utilizó para hacer la medición, entre otros (Loayza et al., 2016).

Países como España, Perú, Chile, Colombia y México cuentan con diversas investigaciones que giran en torno al tema del Síndrome de Burnout y sus implicaciones, entre las cuales es notorio el hecho de que dicho fenómeno ha sido estudiado principalmente desde la metodología cuantitativa, tratándose así de estudios: descriptivos (Barradas et al., 2017), factoriales exploratorios (Cassaretto y Pérez, 2016), descriptivos correlacionales (Casari et al., 2014 y Domínguez et al., 2015), correlacionales, transversales y no experimentales (Barraza, 2015 y Glaria et al., 2016), diseños ex post facto prospectivo simple de corte transversal (Freire, 2014), transeccional, descriptivo correlacional (Aguilar et al., 2014), descriptivo retrospectivo (Delgado et al., 2014), por mencionar algunos.

Ahora bien, por la multidimensionalidad del fenómeno en cuestión, son numerosos los vértices desde donde se ha trabajado con él, por mencionar algunas se encuentra la medicina, la química, la biología y la psicología, etcétera (Barradas, 2017).

Por ejemplo, González et al. (2011), citado por Balsera et al. (2016), se basaron en la teoría cognitiva social de Bandura para estudiar como las respuestas cognitivas de los individuos eran moduladoras del bienestar y así mismo confrontaban al Síndrome de Burnout.

Por otro lado, en los últimos años se ha optado por estudiarle también desde la “Psicología Positiva”, es decir desde su concepto contrario positivo, en este caso se habla del Engagement, disposición en la que el individuo se siente con mucha energía para realizar sus deberes con altos niveles de eficacia y eficiencia, por lo que se ha considerado que el Engagement puede resultar ser la erosión del Burnout (Caballero et al.,2015).

En general después de realizar un recorrido documental, se puede llegar a inferir que un gran porcentaje del conocimiento generado acerca de este tema son mediciones/cuantificaciones sobre los niveles y prevalencia del Síndrome en estudiantes pertenecientes a diversos contextos universitarios (Barradas et al., 2017; Jerez y Oyarzo, 2015; Picasso et al., 2012; Castillo et al., 2016; Herrera et al., 2016; Estrada et al., 2018).

Aunque también se encontraron aquellos autores que lo han ligado en relación con otras variables, tales como: estrategias de afrontamiento al estrés (Mata et al.,2016; Casari et al., 2014), factores generadores de estrés (Cabanach et al., 2016; Castillo et al., 2016; Vizoso y Arias, 2016), inteligencia emocional (Balsera et al., 2016; Aguilar et al., 2014; Cazalla y Molero, 2014), ansiedad, depresión y rendimiento académico (Caballero et al., 2015; Domínguez et al., 2015), sintomatología (Pozos et al., 2015), grado académico (Rodríguez et al., 2014), funcionalidad familiar (Díaz et al., 2014; Soria et al., 2014), autoestima (Gonzalez et al., 2016).

Mientras que el resto ha optado por estudiar los instrumentos con los que se mide el síndrome, tomando en cuenta sus propiedades psicométricas (Cassaretto y Perez, 2016; Lazarevich, 2015).

Por la naturaleza de la metodología predominante usada en su estudio, los instrumentos más utilizados en su análisis han sido cuestionarios, inventarios y escalas que han permitido medir el fenómeno tanto en distintas áreas poblacionales como desde variadas perspectivas, entre los cuales se encuentran: cuestionario de estrés académico, cuestionario School Burnout Inventory (SBI-U- 9), cuestionario Trait- Meta Mood Scale TMMS24, Escala Multidimensional de Evaluación de los Estilos de Afrontamiento (COPE), Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil (EUBE), Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estudio del Estrés (SISCO) de estrés académico, inventario de depresión de Beck, escala de Engagement Académico, escala de ansiedad riesgo escala de autoestima Rosenberg,

escala de estrés académico E-CEA, escala de Afrontamiento del estrés (A-CEA), Test de Auto percepción de Estrés (APE), cuestionarios de estilos de vida de jóvenes universitarios (CEVJU), Maslach Burnout Inventory- Student Survey (MBI-SS), cuestionarios sobre condiciones socioeconómicas y académicas, escala DUNDEE para medir el ambiente educacional, escala de cansancio emocional (ECE), SubEscala de estresores académicos (E-CEA), cuestionarios sociodemográficos, etc.

En términos generales los resultados que se han obtenido fueron que los factores que mayor nivel de estrés causan en los estudiantes son los relacionados con las deficiencias metodológicas, sobrecarga de tareas y trabajos, y las evaluaciones (Cabanach et al., 2016; Jerez y Oyarzo, 2015; Castillo et al., 2016; Carmín et al., 2017; Toribio y Franco, 2016), por otro lado los estudiantes de cursos superiores presentan mayores niveles de estrés que los de semestres iniciales (Balsera et al., 2016; Rodríguez et al., 2014), el Síndrome se encuentra presente más en el sexo femenino que en el masculino (Barradas et al., 2017; Jerez y Oyarzo, 2015; Delgado et al., 2014) que difiere de los resultados obtenidos por Picasso et al. (2012) quién encontró que la prevalencia del Síndrome fue mayor en estudiantes del género masculino en una universidad peruana.

También se identificó que entre mayor fuera el nivel de auto valía con el que contarán los estudiantes, menor es la percepción del contexto académico como estresante y por ende disminuyen también en gran medida las dimensiones del Síndrome de cansancio emocional y despersonalización (González et al., 2016; Canabach, 2014).

Ahora bien, por lo que refiere al problema social de esta investigación y tomando en cuenta lo descrito en la literatura científica la cual da por entendido que el Síndrome de Burnout Académico está relacionado con el estrés que perciben los universitarios y la intención de no continuar y mucho menos concluir sus estudios (Vizoso y Arias, 2016), se presenta lo siguiente:

Según un estudio realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) México se posiciona como el país líder en estrés y escasa funcionalidad laboral y académica, puesto que el 75% de su población sufre el Síndrome de Burnout o Fatiga por Estrés Laboral dejando atrás a países como China (73%) y Estados Unidos (59%) quienes son ubicados

internacionalmente por las extensas jornadas laborales a las que es sometido el grueso de la población activa en términos laborales (Forbes, 2017; Serrano, 2017 & Ahued, 2018).

Lo anterior deja en claro que el Síndrome de Burnout es un problema actual que aqueja a la población mexicana, tanto en el ámbito laboral como en el académico, radicando ahí la importancia y pertinencia de esta investigación, tal y como lo refiere Ahued (2018) “la importancia de reconocer y hablar de este síndrome es como en cualquier enfermedad, porque ataca el bienestar de las personas, en la economía, y es necesario conocer sus síntomas, causas, factores de riesgo y consecuencias” (Párr. 2).

Aunado a esto según registros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) los niveles de estrés a los que se sienten sometidos los estudiantes mexicanos para alcanzar sus metas académicas son de los más elevados de los países miembros, ya que el 50% se pone muy tenso a la hora de estudiar y el 79% se muestra altamente preocupado por obtener malas calificaciones en la escuela, situación que la OCDE atribuye a que los estudiantes perciben que una buena calificación es igual a un mejor futuro profesional (La Redacción, 2017).

Situación que permite dar cuenta de la importancia que tiene la evaluación que llevan a cabo los docentes en el aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta que esta pudiera estar siendo entendida erróneamente por el estudiante, causando por ende situaciones negativas que afectan el bienestar integral de los mismos.

Por otro lado, según una encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2015, se conoce que en Hidalgo de cada 10 personas mayores de 15 años solo el 14.9% concluyó sus estudios universitarios (INEGI, 2015).

“En el estado el rezago educativo y la falta de interés por continuar con estudios ha provocado que se ubique como uno de los estados con el menor porcentaje de profesionistas a nivel nacional” (Hernández, 2017, Párr. 2).

Por lo que realmente resulta preocupante el número promedio de estudiantes hidalguenses que logran concluir sus estudios de educación superior y junto con ello, sus implicaciones.

En la misma línea, después de realizar un análisis de los informes administrativos de rectoría de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en los años 2014, 2016 y 2017, con relación a la Licenciatura en Ciencias de la Educación se encontró que la población estudiantil ha aumentado de 478 a 501 estudiantes del 2014 al último registro que se hizo en 2017, de los cuales un poco más del 70% son mujeres (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015, 2017, 2018).

Y mientras el número de estudiantes aceptados sigue siendo de 120, cantidad que corresponde al 30% de la población aspirante a formar parte de la Licenciatura; se encontró que el porcentaje de eficiencia terminal si bien corresponde a más de la mitad de la población no es alto en ninguno de los años que se revisaron, puesto que oscila entre el 63% y el 69% (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015, 2017, 2018).

Situación que igualmente se ve reflejada en el porcentaje de la población estudiantil que se ha titulado a lo largo de este periodo de años, el cual ha disminuido considerablemente, de 91 títulos en 2014 a 57 en el último registro del 2017 (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015, 2017, 2018).

De igual forma, es importante mencionar el cómo los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo perciben como el estrés afecta su desempeño académico en su día, a día y por ello se retomaron algunas aportaciones de la sección de la Gaceta Garza titulada “Los universitarios opinan” a cargo de Aguilar (2019), quien después de entrevistar a varios estudiantes universitarios, pertenecientes a diversas licenciaturas de la UAEH, acerca de cuáles eran las principales situaciones que más estrés y ansiedad les generaban y como creían que esto les repercutía en su rendimiento académico encontró que la mayoría afirma de que una de las cosas que más estrés les producen son la carga de trabajo, trabajos finales, tareas, etc.

López (2019), citado por Aguilar (2019), estudiante de la Licenciatura en Antropología, dijo que “Las principales causas de estrés en los estudiantes son las tareas, trabajos finales y la vida laboral fuera de la escuela. Repercute bastante y en forma negativa. Por lo general tenemos la capacidad de sobrellevar las situaciones, pero el estrés nos ciega” (Párr. 6) mientras que Paz (2019), citado por Aguilar (2019), estudiante de la Licenciatura en Psicología externo que:

Las causas principales es la acumulación de trabajos. Creo que el sentirse sobrecargado o incapaz de realizarlos genera ese estrés y te bloquea. Es un problema que afecta muchísimo, más de lo que creemos, no solo en el estado de ánimo o la salud, también en las deserciones de carreras, en el índice de reprobados... Pienso que sus consecuencias son mucho más profundas de las que podemos imaginar (Párr. 10).

En este sentido, en las aportaciones se puede identificar que los estudiantes entrevistados refieren a los periodos de trabajos finales como los más estresantes, cuyos periodos corresponden a la temporada de evaluaciones, de igual modo los estudiantes hacen hincapié en las repercusiones negativas que el estrés trae su vida, repercutiendo en todos sus aspectos, pues aseguran que el estrés les imposibilita llevar un control adecuado de las situaciones a las que se enfrentan e incluso les genera un sentimiento de no poder con ellas, siendo esta última situación una de las dimensiones del Síndrome de Burnout Académico.

Situación que de igual manera se presenta en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, puesto que en periodo de evaluaciones es muy común observar a los estudiantes correr de un lado a otro por cuestiones de presentaciones de trabajos finales, presentación de exámenes, entre otras; provocando que la tensión y la irritabilidad en los mismos estén muy presentes.

Hecho que se contrasta con algunas aportaciones que se rescataron de un grupo de estudiantes pertenecientes a la Licenciatura, al preguntarles después de temporada de evaluaciones finales ¿Cómo se sentían? ¿Cómo habían sentido el semestre?

A lo que los estudiantes respondieron:

Estudiante 1: “No lo sentí difícil, pero en el global si me sentí con mucha ansiedad”

Estudiante 2: “Me pareció un semestre muy pesado y estresante. Me sentí harta, estaba estresada, cualquier cosa me ponía de mal humor y no tenía tiempo libre”

Estudiante 3: “En este semestre me sentí bien, no estuve tan presionado por exámenes o proyectos como en otras ocasiones anteriores, pero si sentí que hubo mucho tiempo perdido en clases”

Estudiante 4: “Lo sentí por etapas, por ejemplo: los primeros parciales super relajado. Al final todos nos bombardearon con proyectos. Y fue de... tuvimos todo el semestre para hacer el trabajo final y nos lo piden una semana antes.”

En síntesis, es notorio que, aunque no se les pregunto acerca de que si sentían estresados todos idearon sus respuestas partiendo de los periodos de evaluación “parcial” y “global” como base de sus experiencias, al igual que los trabajos finales y su elaboración fueron parte agua para que pudieran describir sus malestares.

Es por todo lo anteriormente mencionado, que en la presente investigación se ha elegido estudiar la relación existente entre la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación y la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Ahora bien, tomando en cuenta que en ciertas asignaturas de la Licenciatura en cuestión, se está aplicando el proyecto “Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior”, cuyo objetivo principal es promover la cultura de colaboración entre profesores de universidades públicas estatales y docentes normalistas, teniendo como ejes principales la inclusión del pensamiento complejo, la investigación acción y el uso de las tecnologías de la información y comunicación al proceso de enseñanza aprendizaje (Jiménez, 2018); y al ser la evaluación parte fundamental en este proyecto, haciendo énfasis en la importancia que tiene la retroalimentación brindada por el docente una vez que se han obtenido resultados, al igual que incluyendo el uso de rúbricas como instrumentos de evaluación que permitan valorar la capacidad que tienen los estudiantes para la resolución de problemas, resulta de interés de igual manera conocer la relación entre la percepción que tienen los estudiantes de la evaluación con la prevalencia del Síndrome Burnout Académico, en este sector específico de la población.

## 1.2 Antecedentes históricos

Después de una exhausta revisión de los trabajos que se han realizado con relación al “Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios” se pudo identificar que existe una gran cantidad de investigaciones con metodología cuantitativa por lo que se determinó que ha sido casi nulo el uso del enfoque cualitativo al abordar esta temática.

En este sentido la mayoría de las investigaciones solo se ha buscado medir el fenómeno en las distintas poblaciones estudiantiles, es decir muchos se han preocupado por hacer evidente que existe el problema; sin embargo, pocos se han ocupado del desarrollo de estrategias de intervención y/o prevención de dicho síndrome, en otras palabras, es necesario el contar con métodos que favorezcan o incluso puedan prevenir su aparición de manera oportuna.

Ahora bien, igual se encontró que son muchas las variables a las que se le ha ligado a este síndrome para su estudio, tales como: la inteligencia emocional, autoestima, satisfacción emocional, estilos de afrontamiento, engagement, etc.

Por otro lado también se halló que la mayoría de las investigaciones sobre este síndrome y sus alcances se han dirigido a contextos universitarios meramente relacionados con estudiantes pertenecientes a áreas de la salud como medicina, enfermería y odontología (Jerez y Oyarzo, 2015; Picasso et al., 2012; Castillo et al., 2016; González et al., 2014; Delgado et al., 2014; Díaz et al., 2014; Barraza et al., 2015; González et al., 2016; Martos et al., 2018; Liébana et al., 2017; Mejía et al., 2016, Arrieta et al., 2015; Tessa, 2015; Bolaños y Rodríguez, 2016), por mencionar algunas, dejando a un lado a otras áreas universitarias que sin duda alguna también pueden sufrir las consecuencias de padecer este síndrome, siendo un gran ejemplo el área de Ciencias de la Educación y carreras afines.

Situación que se evidencia en el hecho de que solo se encontraron dos investigaciones centradas en estudiantes de licenciaturas de esta índole; la primera en España llevando por título “Burnout y desarrollo de competencias en la formación inicial de los maestros” donde se buscó estudiar la autopercepción de los estudiantes en función de sus competencias así mismo como medir sus niveles de Burnout académico y estudiar su relación (Rodríguez et al., 2014) ; y la segunda en México, titulada “Influencia del estrés en el rendimiento

académico de un grupo de estudiantes universitarios” investigación que busco describir la influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (Domínguez et al., 2015).

A su vez se halló la incidencia de la evaluación como uno de los estresantes más frecuentes en los estudiantes universitarios (Cabanach et al., 2016; Jerez y Oyarzo, 2015; Castillo et al., 2016; Carmin et al., 2017; Vizoso y Arias, 2016; Díaz et al., 2014; Solano et al., 2016); sin embargo, nadie le ha vinculado directamente con la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los mismos.

Por lo que concierne al RECREA es un proyecto de reciente creación en instrumentación por lo que aún no se encuentran resultados oficiales publicados, pero si informes en la plataforma correspondiente.

### **1.3 Preguntas de investigación**

¿Cómo se relaciona la percepción de la evaluación del aprendizaje con el Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?

¿Cómo perciben los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación la evaluación del aprendizaje?

¿Cuál es la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?

¿Cómo perciben los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación la evaluación del aprendizaje en el proceso de aplicación del diseño instruccional del proyecto RECREA?

¿Cuál es la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico durante la aplicación del diseño instruccional en el proyecto RECREA en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

Identificar la relación entre la percepción de la evaluación del aprendizaje con el Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Conocer la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre la evaluación del aprendizaje.
- Evaluar la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Conocer la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre la evaluación del aprendizaje en el proceso de aplicación del diseño instruccional del proyecto RECREA.
- Evaluar la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico durante la aplicación del diseño instruccional en el proyecto RECREA en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

## **1.5 Hipótesis**

Existe una relación entre la percepción que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación tienen sobre la evaluación del aprendizaje y la prevalencia del Síndrome de Burnout en los mismos.

## 1.6 Justificación

En la actualidad el Síndrome de Burnout Académico es un fenómeno que aqueja a gran parte de la población estudiantil universitaria de todo el mundo, esto de acuerdo con el estudio realizado por Loayza et al. (2016) quien al hacer una actualización de este tema tomando en cuenta parte de la producción científica que existe acerca del mismo, encontró que la prevalencia del fenómeno en contextos universitarios varía entre el 8% y el 56.9% de las poblaciones estudiadas.

Esto derivado de las múltiples actividades académicas a las que se enfrentan día a día los estudiantes, que van desde la realización de tareas, trabajos en equipo, exposiciones frente a grupo, el manejo de tecnologías y/o un segundo idioma hasta las deficiencias metodológicas del mismo docente (Cabanach et al., 2016).

En la misma línea, se puede hacer mención que, de acuerdo con los resultados de distintas investigaciones, la evaluación es una de las actividades que tiene mayor presencia como estresante en los estudiantes universitarios; hecho que en palabras de la OCDE es atribuido a que los estudiantes mexicanos asocian el obtener buenas calificaciones con un futuro profesional prometedor (La Redacción, 2017).

Tomando en cuenta que los índices de estrés presentados en la población estudiantil mexicana son de gran representatividad resulta de interés prestar atención en la incidencia e implicaciones que este fenómeno trae consigo a la sociedad.

El Síndrome de Burnout Académico es un padecimiento que afecta de manera integral a quién lo padece, es decir, este repercute en el individuo en todas sus dimensiones: emocional, cognitivo, físico y conductual (Caballero et al., 2015).

Y como cualquier otro padecimiento va incrementando con el paso del tiempo, es por ello por lo que resulta de suma importancia diagnosticarlo e intervenirlo, evitando con ello desenlaces fatales. Esto de acuerdo con los 4 niveles en los que se puede manifestar dicho síndrome según Barraza (2011), citado por Narváez y Barrientos (2015) en una categorización de leve, moderado, grave y extremo, en el último nivel mencionado se

encuentra a la depresión crónica y al suicidio como posibles consecuencias del padecimiento en cuestión.

En otra línea, esta situación también se encuentra íntimamente relacionada con factores económicos ya que el Síndrome de Burnout Académico afecta tanto la integridad del estudiante que en numerosas ocasiones los grados de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, son tan altos que los orillan a abandonar sus estudios de educación superior, esto repercutiendo en términos económicos para el estado, pues como se sabe la inversión que este tiene por cada estudiante universitario en la educación pública es realmente significativa.

Por otro lado, en la eficiencia terminal de las carreras universitarias también se han encontrado variaciones significativas, tal es el caso de los índices de eficiencia terminal y titulaciones en la Licenciatura en Ciencias de la Educación quién en los últimos años ha disminuido considerablemente (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015, 2017, 2018).

Hecho que repercute en gran medida en el sector laboral del estado, pues se sabe que Hidalgo es uno de los estados a nivel nacional con menor número de profesionistas debido en parte a la pérdida de interés por continuar los estudios (Hernández, 2017).

Por tanto, los resultados de esta investigación serán de gran utilidad específicamente para el Área Académica de Ciencias de la Educación ya que otorgará conocimiento acerca de cómo se relaciona la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre la evaluación con la prevalencia del Síndrome de Burnout en los mismos.

De igual manera permitirá conocer la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico y sus índices en la población estudiantil universitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, información que puede ser de gran utilidad para la creación de estrategias para la prevención, diagnóstico y control de dicho fenómeno.

En cuanto al proyecto RECREA concierne, los resultados de esta investigación permitirán conocer de qué manera la evaluación propuesta desde este enfoque influyo en la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursaron asignaturas planeadas bajo el diseño instruccional del pensamiento complejo.

## Capítulo 2. Estado del conocimiento

El hecho de investigar acerca de la relación entre la percepción de la evaluación del aprendizaje y el Síndrome de Burnout en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, implica el análisis minucioso de cada uno de los elementos clave que lo conforman, es decir, por la complejidad de su estructura es sumamente necesario separar los términos y recopilar información de cada uno de ellos, para posteriormente lograr enlazarlos idóneamente.

Son dos las variables principales que hacen juego en la conformación total del tema: la primera resultando ser el Síndrome de Burnout Académico en estudiantes de nivel licenciatura y en un segundo momento, la percepción que tiene el estudiante de la evaluación del aprendizaje.

Por ende, con el objetivo de ubicar el tema en cuestión dentro de la producción científica existente y buscando de igual manera comprender un poco más el fenómeno a estudiar, se presenta la siguiente revisión bibliográfica, para la cual solo se contemplaron estudios realizados en distintos países a partir del año 2014 hasta el año 2018, y que su población estudiada fueran estudiantes universitarios, información que fue recopilada de artículos publicados en revistas de divulgación científica.

Resulta importante hacer mención de que, aunque la presente investigación se centra el Síndrome de Burnout Académico que sufren los estudiantes universitarios también fueron tomados en cuenta estudios relacionados al estrés académico, tomando en cuenta que este padecimiento es el antecedente del fenómeno en cuestión.

Ahora bien, por lo anterior descrito el contenido del siguiente apartado se presenta en la siguiente clasificación:

- a) Estrés académico
- b) Síndrome de Burnout Académico
- c) La percepción de los estudiantes acerca de la evaluación del aprendizaje

## 2.1 Estrés Académico

Es sorprendente la diversidad existente de elementos que en algún punto pueden generar estrés en los estudiantes universitarios y es por ello que muchos autores han mostrado cierto interés por determinar cuáles son y en qué medida funcionan o no, como estresores en determinados sectores de la población estudiantil universitaria.

Tal es el caso de Cabanach et al. (2016) quien en cuestiones muy generales realizó una evaluación de los estresores académicos en una universidad de España y apoyándose de la aplicación de un cuestionario de Estrés Académico logró ubicar en sus resultados como estresores académicos a los siguientes factores: deficiencias metodológicas del docente, sobrecarga académica, creencias sobre el rendimiento, intervenciones en público, clima social negativo, exámenes, carencia de valor de los contenidos y dificultades de participación.

Factores que a su vez fueron encontrados, de manera individual y/o en combinaciones distintas en otras investigaciones que perseguían la misma finalidad, unos presentándose en mayor medida que otros, según los contextos en donde fueron realizadas.

Por ejemplo, Castillo et al. (2016) identificó, mediante la aplicación del inventario de estrés académico, que las tres principales fuentes generadoras de estrés en estudiantes de una universidad de Chile fueron la sobrecarga académica, falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y la realización de un examen.

En la misma línea Toribio y Franco (2016) mediante la aplicación del inventario SISCO encontraron que los estresores que más afectan a los estudiantes de una licenciatura en la Universidad de Papaloapan, México, fueron: los exámenes, la sobrecarga académica, el corto periodo de entrega de estas y la personalidad/ carácter de los docentes.

Desde otra perspectiva resulta interesante hacer mención del estudio realizado por Cabanach et al. (2014), en el que se buscó analizar la relación existente entre autoestima y la percepción de los estresores académicos en el contexto universitario en España, así mismo se indagó cuáles eran los factores que causaban en mayor cantidad estrés en los estudiantes. Para ello utilizó la Escala de Autoestima de Roserberg y la escala de Estrés Académico que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico, gracias a los cuales se descubrió que los detonantes del estrés estudiantil en el contexto estudiado son las intervenciones frente a

público, los exámenes y las deficiencias metodológicas de los docentes, y por otro lado se encontró que entre mayor es la autovalía del estudiante menor es percibido el contexto académico como estresante.

En otra línea Díaz et al. (2014) asocio el estrés académico con la funcionalidad familiar de un grupo de estudiantes de odontología en Colombia, haciendo uso de las escalas SISCO y APGAR familiar. Estudio que permitió ubicar a la evaluación docente como la situación más estresante en el entorno académico así mismo se encontró que la disfuncionalidad familiar puede agravar las situaciones de estrés académico en los estudiantes.

Mientras que desde un enfoque un tanto similar Solano et al. (2016) estudió el estrés académico en estudiantes universitarios de Perú desde una perspectiva de género, para el cual empleo una SubEscala de Estresores Académicos que arrojó los siguientes resultados: las mujeres muestran un nivel ligeramente mayor al de los hombres en las dimensiones de estresores académicos de deficiencias metodológicas, sobrecarga del estudiante, intervenciones en público, falta de control sobre el propio rendimiento académico, carencia de valor de los contenidos, baja autoestima académica y exámenes que los hombres presentan mayores niveles en las dimensiones de clima social negativo en el contexto académico y falta de participación en las decisiones académicas.

Por otro lado, Tessa (2015) mediante un estudio cuantitativo, descriptivo de corte transversal aplicó como instrumentos los cuestionarios de Kezkak y de Salud General de Golberg con los cuales identificó que las mujeres presentan mayores niveles de estrés que los hombres y aunado a esto también halló que los factores estresores aumentan en los primeros semestres de la carrera.

Ahora bien, Domínguez et al. (2015) por medio de un estudio descriptivo-correlacional y empleando como instrumento al inventario SISCO de Estrés Académico encontró que las actividades relacionadas con la elaboración de proyectos finales y a la concentración durante las clases son las que generan más estrés en los estudiantes.

En tanto Belhumeur et al. (2016) por medio de la aplicación del cuestionario de estrés y rendimiento en el trabajo encontró que las mayores fuentes de estrés en los estudiantes son la académica y la financiera. Y de igual modo descubrió que los estudiantes que provienen de otro lugar presentan mayores niveles de estrés que el resto de sus compañeros.

Mientras que Vizoso y Arias (2016) haciendo uso de la Escala de Estresores Académicos y la versión española del Maslach Burnout Inventory Student- Survey encontraron que las situaciones relacionadas con los exámenes son las percibidas como estresantes con mayor frecuencia, y de igual manera se encontró que la preocupación por las intervenciones en público afecta negativamente al rendimiento y eficacia de los estudiantes.

Por último y desde una perspectiva distinta, se encuentra el trabajo de Pozos et al. (2015) quien al tener como propósito principal identificar la relación entre estrés académico y sintomatología, con ayuda de la aplicación de un inventario de estrés académico y la clasificación de Rossi como instrumentos para la recogida de datos determinó que los estresores académicos de sobrecarga académica y participación en clase fueron predictores de síntomas físicos, mientras que los estresores académicos de trabajos obligatorios y en grupo, falta de tiempo, sobrecarga académica, participación en clase y masificación en el aula tienen relación con síntomas comportamentales.

Ahora bien, en una línea muy parecida Carmin et al. (2017) estudió la relación entre el estrés académico y las conductas de salud de un grupo de universitarios peruanos, a quienes les aplicaron un inventario SISCO de estrés académico y un Cuestionario de Estilos de Vida de Jóvenes Universitarios (CEVJU); en cuyos resultados se encontró que la población estudiada padecía un nivel medianamente alto de estrés académico, y las situaciones generadoras de este fueron las evaluaciones, la falta de tiempo y la sobrecarga académica. De igual manera es importante mencionar que el impacto de los estresores se relaciona negativamente con la actividad física, recreación, el manejo del tiempo libre y la organización del sueño.

A su vez Rodríguez et al. (2014) identificó y comparó el estrés estudiantil entre estudiantes de primer y quinto año de la carrera de Medicina en una universidad de México, estudio para el cual utilizó como instrumento la Escala Unidimensional de Estrés Estudiantil (EUBE), en cuyos resultados se mostró la relación que guarda en grado escolar en el que se

encuentran cursando los estudiantes y la presencia del estrés, siendo esta más elevada al final de la carrera.

Ahora bien, en cuanto a las investigaciones que se focalizaron específicamente en identificar los índices de prevalencia del estrés en la población universitaria, se encuentra como uno de las más representativas sobre todo por sus resultados, el estudio de Jerez y Oyarzo (2015) quienes mediante la aplicación del cuestionario SISCO en estudiantes de la Universidad de los Lagos, Osorno encontraron que el 98% de la población padecía de estrés académico, en donde nuevamente se encontró al género femenino (96.24%) con mayor índice de padecimiento que el masculino (88.57). Cabe hacer mención que en esta investigación los factores que resultaron producir estrés en los estudiantes fueron nuevamente las evaluaciones, la sobrecarga de tareas y trabajos. Por último, un dato interesante que también permitió conocer este estudio fue que en cuanto a síntomas un 86.3% asegura haber presentado somnolencia y un 77.4% problemas de concentración.

Así mismo González et al. (2014) realizó un estudio prospectivo de dos cohortes de estudiantes de primer semestre y dos más, de cuarto semestre del programa de Medicina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia, esto con la intención de describir el comportamiento de la respuesta al estrés y la presencia de síntomas de depresión de importancia clínica a lo largo de un semestre académico. Y para ello se emplearon encuestas psicológicas como: el test de Zung y el test de Auto percepción del Estrés (APE); gracias a las cuales se determinó que al final del semestre el porcentaje de estudiantes con altos niveles de auto percepción del estrés con síntomas depresivos representa ser casi dos veces el nivel que se tiene en un inicio, por lo que se evidencia la tendencia de que a medida de que el semestre va avanzando el nivel de auto percepción de estrés por parte de los estudiantes va incrementando, y también es importante hacer mención que es el sexo femenino es quien mayor auto percepción del estrés presenta a lo largo del semestres académico. Otro dato que vale la pena rescatar es que se comprobó que el iniciar el curso con estrés y síntomas de depresión implica una mayor probabilidad de terminarlo en las mismas condiciones; sin embargo, algo interesante de los resultados en este estudio es la relación positiva que existe entre iniciar el semestre con una alta auto percepción del estrés y las calificaciones finales obtenidas.

Ahora bien, así como muchos autores se han interesado en conocer cuáles son los factores que más generan estrés y en qué medida se presentan, hay otros tantos que se han encargado de indagar acerca de los métodos a los que usualmente los estudiantes recurren para afrontar su estrés.

Siguiendo en el entendido del párrafo anterior, se retoma en primer momento al estudio de Cabanach et al. 2013, quien analizó el afrontamiento del estrés desde una perspectiva de género en estudiantes de una universidad española y mediante la aplicación de la Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA) encontró que los hombres recurren más a las estrategias de planificación y reevaluación positiva como medidas para afrontar su estrés mientras que las mujeres se inclinan más por la búsqueda de apoyo.

En un segundo momento se encuentra el estudio de Casari et al. 2014, quien analizó las estrategias de afrontamiento de estrés empleadas por 140 estudiantes de Psicología de la Universidad de Aconcagua en Argentina, a quienes se les aplicó el Inventario de Respuestas de Afrontamiento Rudolph Moos y la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los exámenes, cuyos resultados obtenidos fueron los siguientes: las estrategias de evitación conductuales, las de descarga emocional y las de búsqueda de gratificaciones alternativas, son las más empleadas por la población estudiantil en cuestión. También gracias a esta investigación se pudo determinar que según sea el grado en el que se encuentran cursando los estudiantes universitarios era el tipo de estrategias por la cual se declinan, por ejemplo, los estudiantes de nuevo ingreso optan por utilizar estrategias de evitación cognitiva conductuales mientras que los estudiantes que van en cursos posteriores se inclinan más por la estrategia de acercamiento cognitivo y conductual.

En la misma línea Freire (2014) trabajó con estrategias del afrontamiento del estrés pero ligadas al bienestar psicológico de los estudiantes universitarios y mediante una investigación con diseño ex post facto prospectivo simple de corte transversal aplicó la adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff y así mismo la Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA), gracias a las cuales se pudo observar una relación positiva entre las 6 dimensiones que conforman al bienestar psicológico (entre ellas la autoaceptación, las relaciones positivas con otras personas, la

autonomía, el dominio del entorno, el propósito en la vida y el crecimiento personal) y las estrategias de afrontamiento del estrés académico.

Por último, dentro de esta misma categoría se encuentra el trabajo de Villarroel y González (2015) quienes se destacan del resto de estudios, porque con el afán de comprobar la eficacia de las técnicas cognitivo conductuales del enfoque centrado en soluciones en la reducción de estrés académico en los estudiantes de una Universidad en México, mediante una investigación de diseño ex post facto en donde se aplicaron pretest y post-test de la Escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarak, Merlmenstein en su versión para México de González y Landero, y el Cuestionario de Pensamiento Negativos de Hollon Kendall, la intervención constó de 5 sesiones y en ellas se les brindaron las estrategias de afrontamiento de estrés de: reestructuración cognitiva, entrenamiento en solución de problemas, relajación muscular de Jacobson, adiestramiento en autoinstrucciones y administración del tiempo. Con la comparación de resultados obtenidos por los dos instrumentos al término de la intervención se encontró que el estrés y los pensamientos negativos disminuyeron al terminar el programa; de igual manera se llegó a la conclusión que las técnicas cognitivo-conductuales junto con el enfoque centrado en soluciones resultan de mucha utilidad para reducir el estrés en los estudiantes universitarios.

Pero el hablar de estrés en investigaciones científicas implica en su mayoría de veces el uso de instrumentos que han sido diseñados específicamente para el diagnóstico y la medición del fenómeno, por ello dentro de este marco es importante hacer mención del estudio realizado por Cassareto y Pérez (2016) quienes optaron por analizar las propiedades psicométricas del inventario de estimación del afrontamiento COPE de 60 ítems, análisis factorial exploratorio del mismo que permitió confirmar la pertinencia de su uso y consistencia.

Se puede concluir que de los 20 estudios que anteriormente se describieron, a grandes rasgos, 12 de ellos buscaron identificar y medir los factores que causan estrés en los estudiantes universitarios. Y a su vez dentro de estos 12, se encontró a la evaluación del aprendizaje como uno de los principales factores que más estrés generan en los estudiantes, esto según los resultados de 10 investigaciones (Cabanach et al., 2016; Castillo et al., 2016; Toribio y Franco, 2016; Cabanach et al., 2014; Solano et al., 2016; Domínguez et al., 2015;

Vizoso y Arias, 2016; Carmin et al., 2017; Díaz et al., 2014; Jerez y Oyarzo, 2015). Mientras que en segundo lugar se encontró presente en 6 estudios a la sobrecarga académica como generador de estrés académico en el número total de las investigaciones revisadas (Cabanach et al., 2016; Castillo et al., 2016; Toribio y Franco, 2016; Solano et al., 2016; Pozos et al., 2015; Carmin et al., 2017; Jerez y Oyarzo, 2015).

Ahora haciendo una pequeña clasificación según los fines que perseguían los 20 estudios, se percató que 4 mostraron interés por estudiar el afrontamiento del estrés desde una mirada psicológica (Cabanach, 2013; Casari et al., 2014; Freire, 2014; Villarroel y Gonzalez, 2015), una se interesó analizar las propiedades psicométricas de un instrumento de medición del fenómeno (Cassareto y Perez, 2016), 12 buscaron identificar y medir la presencia del fenómeno y los factores que lo generan (Cabanach et al., 2016; Castillo et al., 2016; Toribio y Franco, 2016; Cabanach et al., 2014; Díaz et al., 2014; Solano et al., al 2016; Domínguez et al., 2015; Belhumeur et al., 2016; Vizoso y Arias, 2016; Carmín et al., 2017; Jerez y Oyarzo, 2015; Tessa, 2015) y por último, 3 trataron de relacionar el estrés con alguna variable, y dentro de ellos se encontró a 2 que buscaron ligarlo con cuestiones de sintomatología desde un enfoque médico (Pozos et al., 2015; González et al., 2014) y la restante con la variable académica del grado cursado (Rodríguez et al., 2014).

Por último, se percató que el 100% de las investigaciones revisadas se encuentran desarrolladas bajo una metodología cuantitativa, en las cuales fueron empleados algunos cuestionarios y escalas como instrumentos en la recogida de datos.

## 2.2 Síndrome de Burnout Académico

A lo largo de los años el Síndrome de Burnout Académico ha sido definido en numerosas ocasiones por diversos autores y aunque en su mayoría llegan a coincidir al momento de caracterizar algunos aspectos del fenómeno en cuestión, de igual manera en otros tantos, existen marcadas diferencias.

Es por ello por lo que Caballero et al. (2015) buscó proporcionar una mayor comprensión y caracterización de la naturaleza del Burnout Académico en estudiantes universitarios y después de una exhausta revisión documental encontró que este se conceptualiza en tres dimensiones:

- a) Agotamiento emocional: refiriéndose con ello a la sensación de “no poder más con los deberes escolares”, sentirse cansados de la escuela.
- b) Despersonalización o cinismo: haciendo alusión al hecho de ya no encontrarle significado ni utilidad a los estudios.
- c) Baja realización personal o ineficacia: en otras palabras, es aquel sentimiento de incompetencia al que se enfrentan los estudiantes ante las tareas y trabajos universitarios.

En la misma línea Rosales et al. (2014) buscaron proponer una nueva definición del Síndrome de Burnout Académico en estudiantes universitarios y con ayuda de una revisión documental concluyeron definiéndolo como un síndrome bidimensional, contemplando solo al agotamiento emocional y al desinterés por los estudios como componentes principales del mismo, en los cuales se hace énfasis en que pueden provocar severos daños en la salud física y mental de los estudiantes.

Ahora bien, desde otra vertiente han sido muchas las investigaciones que se han desarrollado en torno a la relación que guardan entre sí el Síndrome de Burnout Académico y un sin número de variables, entre las cuales cabe hacer mención de las siguientes:

La inteligencia emocional resulta ser un elemento sumamente necesario para que un individuo pueda desarrollarse potencialmente en sus entornos más próximos, entiéndase en el ámbito familiar y sobre todo en el escolar, este teniendo impacto en el desempeño de los

estudiantes universitarios, y por ello ha resultado de interés para muchos el encontrar la relación existente entre este y el síndrome en cuestión.

Entre ellos se encuentran Balsera et al. (2016), quien estudió esta relación en función del curso académico de un grupo de universitarios en España, y mediante la aplicación de los cuestionarios SBI-U-9 en versión española y el TMMS24 encontraron que los estudiantes de cursos superiores presentaron niveles más elevados de Burnout que los estudiantes que se encuentran en cursos iniciales, así mismo se concluyó con que aquellos estudiantes que cuentan con una buena comprensión y regulación de sus emociones (inteligencia emocional) son quienes menores niveles de Síndrome de Burnout presentan.

De igual modo con la intención de averiguar si existe relación entre la inteligencia emocional y el Burnout a consecuencia de los estudios, Liébana et al. (2017) en España, apoyándose de la aplicación de las escalas de Inteligencia Emocional de Schutte- SSIE-33, la EIE- 25 y el inventario de Burnout de Maslach para estudiantes encontró que aquellos estudiantes que cuentan con altos niveles de inteligencia y conciencia emocional son más eficaces en el entorno académico, por lo que se les relaciona con mayor éxito escolar y profesional.

En la misma línea y con el mismo propósito Masgo (2017) mediante un método hipotético deductivo y una investigación básica con un diseño no experimental, transversal, aplicó el EQ-I Barón Emotional Quotient Inventory y la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil a estudiantes del x ciclo de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional de Ingeniería en Perú; cuyos resultados encontrados son los siguientes: el 39% de la población estudiada padece altos niveles de Burnout y así mismo presentan un nivel bajo de inteligencia emocional, el 37% presentó niveles moderados de Burnout por lo que tienen inteligencia emocional y tan solo el 8% presenta altos niveles de inteligencia emocional y a su vez la presencia del síndrome en este porcentaje de la población es casi nula.

Por su parte Huaccha (2016) pretendió determinar el grado de asociación existente entre el Burnout Académico y la Inteligencia Emocional en estudiantes de una universidad privada de Perú y mediante la aplicación del Inventario de Burnout Maslach adaptado para estudiantes y la Escala Trait Meta Mood encontró que a pesar de que la población en cuestión

mostró bajos niveles de presencia del Síndrome, existe una correlación significativa entre la Inteligencia Emocional y el Burnout Académico.

Ahora bien, el comportamiento de la presencia del Síndrome de Burnout en los estudiantes universitarios muchas veces puede estar condicionado por ciertos elementos propios del contexto académico en el que se desenvuelven, elementos tales como la naturaleza de la carrera en que se están formando, el curso en el que se encuentran, el promedio académico que se persigue, entre otros.

Bajo este entendido Ferrel et al. (2017) comparó las dimensiones del Síndrome de Burnout en estudiantes de Ingenierías y Ciencias de la Salud, en relación con algunas variables académicas, tales como promedio ponderado, semestres y programa cursado, todo ello mediante una investigación de paradigma empírico analítico de tipo descriptivo comparativo con un diseño transversal; para la cual se aplicó como instrumento el Inventario de Burnout Académico (MBI-SS), cuyos resultados arrojados fueron los siguientes: los estudiantes de Odontología, Medicina, Ingeniería Ambiental y de Sistemas fueron quienes más elevados niveles de agotamiento emocional, físico y mental presentaron; y en resultados más generales se encontró un nivel bajo y medio de agotamiento emocional y cinismo, mientras que a la par existe un nivel alto de autoeficacia con diferencias significativas en relación al promedio académico y semestre, y de agotamiento con respecto al semestre, programa y facultad.

Por otro lado, en los últimos años el Síndrome de Burnout ha sido vinculado con su opuesto el Engagement, puesto que mientras el primero se caracteriza principalmente por las dimensiones de agotamiento emocional, cinismo e ineficacia el segundo totalmente de manera inversa, está estrechamente relacionado con el vigor, la dedicación y la absorción (Vizoso y Arias, 2016). Como se puede observar la controversia que se genera entre las características de los dos términos es completamente directa y es por ello que muchos se han preocupado por establecer con más exactitud la relación que guardan entre sí, estos dos fenómenos.

Y dentro de este marco, Martos et al. (2018) tras analizar el nivel de Burnout y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud de una universidad en España, apoyándose de la aplicación del cuestionario ad hoc, una versión para estudiantes del

Maslach Burnout Inventory y una escala de bienestar en el contexto académico, encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa entre Burnout y Engagement entre los estudiantes universitarios de Enfermería y los que cursan la Formación Técnico de Cuidados Auxiliares de Enfermería. Y, por otra parte, los estudiantes que sienten realizar de manera adecuada sus tareas, es decir se sienten competentes, tiene una mayor dedicación a los mismos.

En otra línea Gil y Cruz (2018) mediante una investigación observacional, descriptiva y transversal, buscaron determinar la magnitud de las dimensiones del Burnout Académico en un grupo de estudiantes de Estomatología en Cuba y así mismo, la percepción de las dimensiones de Engagement Académico. Para ello hicieron uso de los cuestionarios MBI-SS15 y el UWES-S17, instrumentos que arrojaron los siguientes resultados:

a) altos niveles de agotamiento emocional y un nivel bajo de despersonalización, en cuanto a las dimensiones de Burnout se refiere.

b) mientras que al Engagement se identificaron altos niveles de vigor, absorción y dedicación.

Por su parte Caballero et al. (2015) apoyándose de instrumentos como: el Maslach Burnout Inventor Student Survey, el UWES-S, el STAI, el inventario de Depresión de Beck, la Escala de Engagement Académico y la Escala de Ansiedad de Rasgo y Estado; analizaron las relaciones entre Burnout y Engagement con ansiedad, depresión y rendimiento académico en estudiantes universitarios pertenecientes a carreras de Ciencias de la Salud; en cuyos resultados se evidenció un factor conformado por las dimensiones de vigor, absorción, dedicación e ineficacia académica, cuyo opuesto negativo se encontraba estrechamente relacionado con bajos niveles de Engagement y altos niveles de Burnout, ineficacia académica, depresión y de ansiedad de rasgo y estado, mientras que en el opuesto positivo se ubicaron altos niveles de Engagement, buen rendimiento académico y baja ineficacia, depresión y de ansiedad de rasgo y estado.

Desde otra perspectiva el objetivo de Caballero et al. (2015) fue desentrañar la interdependencia entre el Engagement Académico y el Burnout Académico en un grupo de estudiantes universitarios colombianos, por lo que bajo un diseño observacional correlacional y la aplicación del Maslach Burnout Inventory- Student Survey, el UWES-S un cuestionario sobre condiciones socioeconómicas y académicas, se hayo que el Síndrome de Burnout Académico y el Engagement son extremos de un mismo fenómeno, compuesto por las dimensiones de vigor, dedicación, ineficacia académica y cinismo, con valores opuestos al del otro factor. Y de igual manera se determinó que el Burnout académico es predictor del bajo desempeño académico, mientras que de manera opuesta el Engagement se posiciona como predictor del alto desempeño académico.

Por último, dentro de esta línea se encuentra la investigación de Vizoso y Arias (2016), quienes buscaron determinar la relación entre Engagement y Burnout Académico con la prioridad de elección de carrera, estudio en el cual se emplearon como instrumentos el Maslach Burnout Inventory- Student Survey y el Utrecht Work Engagement Scale- Student, resultados que permitieron concluir que los estudiantes que cursan su primera lección de carrera presentan un mayor nivel de Engagement, rendimiento académico y eficacia académica que el resto.

Por otro lado, es importante mencionar algunas investigaciones que buscaron establecer la relación entre el equilibrio psicológico de los estudiantes y el Síndrome de Burnout Académico.

Entre una de las investigaciones más representativas de esta variable se encuentra Nakamura et al. (2014), quien desde una mirada psicológica y por medio de un cuestionario sociodemográfico que a su vez incluía escalas de medida de Burnout y psicopatología, el Maslach Bournout Inventory y el SCL-90-R, encontró que los estudiantes con altos niveles de despersonalización, una característica fundamental de quien padece este síndrome, presentan a su vez altos niveles sintomatología de somatización, obsesión, compulsión, susceptibilidad personal, depresión, ansiedad generalizada, hostilidad, ansiedad fóbica, panoide y psicópata.

En una línea muy parecida, pero en cuestiones más generales se encuentra la investigación realizada por Marengo et al. (2017), quién desde un enfoque psicológico identificó la relación entre las dimensiones del Burnout y la presencia de problemáticas de salud mental en estudiantes de una universidad en Colombia. Y para alcanzar tal finalidad fueron empleados como instrumentos el Maslach Burnout Inventory Student Survey y el inventario de síntomas 90- R, gracias a los cuales se encontró que entre mayor son los niveles de agotamiento, cinismo e ineficacia incrementan los problemas de salud mental, por lo cual se sobreentiende que el nivel de Burnout Académico que presenta los estudiantes esta proporcionalmente relacionado con los problemas de salud mental que los mismo padecen.

Ahora bien, bajo el mismo entendido Moreno et al. (2016) realizaron una investigación descriptiva, transversal y correlacional con la intención de analizar la incidencia de la ansiedad y el Burnout en el bienestar psicológico de los estudiantes pertenecientes a dos carreras distintas, psicología y educación física. Se aplicó la escala Maslach Burnout Inventory (MBI) y la escala de Ansiedad Riesgo- Estado (STAI), cuyo análisis de resultados permitió dar cuenta de que el 65.9% de los estudiantes que fueron evaluados se definen como sanos mientras que el 26% se encuentra en peligro de desarrollar el Síndrome y el 3.34% ya lo presenta. De igual modo se dio cuenta de que la escala de bienestar psicológico guarda una relación significativamente negativa con las Escalas de Ansiedad- Estado y de Ansiedad- Rasgo.

Para terminar el estudio de Burnout desde esta perspectiva, Estrada et al. (2018) analizó las relaciones entre el Síndrome de Burnout Académico y el Bienestar Psicológico en estudiantes de una universidad de la ciudad de Barranquilla, y mediante la aplicación de una Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil (EUBE) y una Escala de Bienestar Psicológico llegó a las siguientes conclusiones: relación negativa entre el Síndrome de Burnout y el Bienestar Psicológico presentado por los estudiantes, de los cuales solo el 09.22% de ellos manifestó padecer el Síndrome en nivel profundo. Por su parte, el género masculino fue quien mayormente padece síntomas del Síndrome en un nivel moderado y de igual manera son los hombres quienes se encuentran en mayor peligro de abandonar sus estudios esto como consecuencia de su alto nivel de desinterés por los mismos. Por último, a mayor sintomatología de Burnout menor será el bienestar psicológico del estudiante.

Del mismo modo en que el bienestar psicológico ha sido relacionado a este padecimiento, otro factor importante del cual vale la pena hacer mención es la autoestima, factor a través del cual Cabanach et al. (2016) analizó las diferencias en el Burnout experimentado en función de su nivel. Estudio para el cual se aplicaron la Escala de Autoestima Rosenberg y el Maslach Burnout Inventory (MBI), y gracias al cual se descubrió que los estudiantes universitarios con baja autoestima son aquellos quienes manifiestan en mayor medida el síndrome, así mismo paralelamente aquellos que valoran a su persona son quienes presentan menos síntomas relacionados al mismo, tales como agotamiento y despersonalización, a su vez esto implicando un alto nivel de realización personal. Mientras que en sintonía según los resultados del estudio de Herrera et al. (2016) indican que la autoestima correlaciona de manera negativa en el cansancio emocional, uno de los principales síntomas característico del Burnout Académico, en otras palabras, entre mayor cansancio emocional padezca el estudiante menor nivel de autoestima posee y viceversa, así mismo se encontró que a mayor autoestima más nivel de satisfacción por los estudios se tiene.

Desde otro enfoque muy peculiar Rodríguez et al. (2014) con un estudio muy completo pretendió estudiar la autopercepción de los estudiantes de una universidad en España sobre el desarrollo de sus competencias y al mismo tiempo medir los niveles de Burnout Académico y estudiar las posibles diferencias en la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias en función de sus niveles de Burnout. Estudio para el cual se empleó un cuestionario hoc sobre autopercepción de competencias y la escala Maslach Burnout Inventory- Student Survey, cuyos resultados se mencionan de manera sintética a continuación: los altos niveles de Burnout Académico se encuentran relacionadas con bajo nivel de autopercepción en el desarrollo de competencias, a su vez hablando específicamente en las dimensiones del síndrome de agotamiento y cinismo no se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de competencias, sin embargo en la dimensión de eficacia sí, es decir, se encontró una relación positiva entre los niveles autoestimados de competencias y de eficacia.

Otras variables un tanto similares a la autoestima y que trabajaron Vizoso y Arias (2016) intentando analizar su relación con Síndrome de Burnout Académico son la resiliencia y el optimismo, estudio para el cual se aplicaron los siguientes instrumentos: el Maslach Burnout Inventory- Student Survey, 10 ítems Connor Davidson Resilience Scale y Life Orientation Test Revised. Y cuyos resultados permitieron conocer que el Burnout se relaciona significativamente con la resiliencia y el optimismo, al igual que estas se relacionan positivamente con la eficacia, mientras que el optimismo se relaciona de manera negativa con la dimensión de agotamiento emocional. En conclusiones muy generales se tiene lo siguiente: la resiliencia predice la eficacia y el optimismo el agotamiento, y el cinismo no guarda ninguna relación con la resiliencia y el optimismo.

Ahora resulta pertinente hablar de aquellos estudios que han tratado de identificar la prevalencia del síndrome y cuantificar en qué medida se encuentra presente en los estudiantes de la educación universitaria, por lo que a continuación se mencionarán algunos de los más relevantes de la revisión bibliográfica.

Barradas et al. (2017) identificó el nivel de Síndrome de Burnout Estudiantil que manifiestan los estudiantes pertenecientes a dos licenciaturas de dos universidades públicas ubicadas en Puebla, México. Para el cual aplicó la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil, en donde se encontró que solo el 1.29% de los estudiantes universitarios estudiados presentan niveles altos de Síndrome de Burnout, en donde el sexo más afectado es el femenino.

Picasso et al. (2012) identificó el nivel de prevalencia del Síndrome en estudiantes de la licenciatura de odontología en una universidad Peruana, estudio en el cual se empleó el Maslach Burnout Inventory Student Survey y encontró que el 30.7% de la población presentó un grado severo de Síndrome de Burnout y el 23.6% en grado moderado; la presencia del mismo se da más en hombres y menos en el porcentaje de estudiantes que viven solos; no se encontró relación entre la prevalencia del Síndrome y el estado civil del estudiante.

Ahora bien, desde una perspectiva más amplia Muñoz et al. (2016) mediante la aplicación de un cuestionario sociodemográfico y el Maslach Burnout- Inventory Student Survey en una universidad se determinó que las mujeres son quienes presentan mayores puntuaciones de prevalencia de Burnout Académico, y también se dio cuenta de que los estudiantes de primer año presentan niveles de agotamiento emocional menores que en otros grados académicos. Situación que de manera muy similar se puede observar en los resultados de la investigación de Reynaga et al. 2017 quién al tener como objetivo conocer la prevalencia del síndrome en estudiantes universitarios deportistas dentro de una competencia, encontró que las mujeres muestran mayor agotamiento emocional que los hombres, mientras que en el resto de dimensiones los hombres son quién presentan en promedio las puntuaciones más altas.

De manera alterna, vale la pena hacer mención del estudio de Mejía et al. (2016) quién apoyándose de un estudio transversal analítico, usó como instrumentos una encuesta sociodemográfica y el cuestionario Maslach Burnout Inventory y cuyos resultados permitieron conocer lo siguiente: el 8% de la población estudiantil encuestada tenía Síndrome de Burnout y este iba aumentando según sus años de estudio. Y como dato extra se encontró una asociación positiva entre los estudiantes que tienen Síndrome de Burnout y fumar.

A su vez Bolaños y Rodríguez (2016) buscaron identificar en una universidad de Costa Rica si los altos niveles de estrés académico que sufren los estudiantes pueden ser generadores del síndrome en los mismos y por medio de un estudio no experimental con alcance descriptivo transeccional se aplicó un cuestionario con ítems tipo cerrado y semiabierto que constaba de dos partes: la primera, un cuestionario sociodemográfico y la segunda, el Maslach Burnout Inventory Student Survey; investigación que arrojó lo siguiente: el 18.8% de la población estudiantil estudiada padece el Síndrome de Burnout Académico, los cuales sufren síntomas físicos como dolor de cabeza, trastorno del sueño y problemas osteomusculares, conductuales, entre los cuales se encuentran la irritabilidad, nerviosismo, sentimiento de vacío y soledad, y cognoscitivos, por ejemplo dificultad para concentrarse y mayor sensibilidad a la crítica.

Copca et al. (2017) por su parte, mediante un estudio cuantitativo observacional descriptivo y apoyándose de la aplicación de un cuestionario sociodemográfico y el Maslach Burnout Inventory- Student Survey. Encontró que el 6% de la población universitaria mexicana estudiada estaba en peligro de adquirir el síndrome, y al igual que en las investigaciones anteriores identificó que el sexo femenino es quien padece más el síndrome, en especial aquellas mujeres que se encuentran entre los 21 años. A su vez el 100% de los estudiantes que resultaron sufrir el Síndrome afirmaron tener una mala alimentación además de hacer más de tres comidas entre horarios de clase.

Causando un poco de controversia dentro de esta línea se encuentra el trabajo de Juy (2016), quién al analizar el Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes del cuarto curso de Terapia Ocupacional de una universidad de Salamanca, aplicó un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Cansancio Emocional (ECE) y la Escala de Expectativas de Control (BEGGC-20) y encontró que tan solo el 23.33% de su población estudiada padecía el Síndrome, sin embargo a diferencia del resto, el no encontró ninguna diferencia significativa en cuanto al género que más se enfrenta a esta situación.

Referente a índices de prevalencia, Varguez et al. (2016) encontró que el 83% de estudiantes pertenecientes a una universidad yucateca sufrían Burnout Académico en un nivel leve y un 7% en nivel moderado, mientras que Loayza et al. (2016) identificó que tan solo el 31% de los estudiantes de la Universidad Ricardo Palma sufrían este padecimiento. Ahora bien Rojas et al. (2017) mediante la aplicación de Maslach Burnout Inventory a un grupo de estudiantes de Medicina en Santa Rosa del Aguaray, encontró que la frecuencia del Síndrome de Burnout en los estudiantes en cuestión fue del 28% ; e interiorizando en estudios en donde se presentó con menos frecuencia el padecimiento del Síndrome de Burnout Académico se encuentra el trabajo de investigación de Merchán et al. (2018) quién después de aplicar el Burnout Maslach Inventory encontró que solo el 4.3% de la población estudiada sufría Burnout.

Mostrando resultados altamente significativos se encuentra de manera paralela la investigación de Parra et al. (2015) quien a través de un estudio descriptivo, de corte transversal, exploratorio y gracias a la aplicación del Maslach Burnout Inventory-Student Survey y el inventario SISCO, encontró que el 95% de la población estudiantil de Medicina

pertenecientes a la Facultad de Salud en Cali, Colombia sufren niveles leve o moderado de Burnout Académico mientras que el 35.2% aseguró percibir en algunas ocasiones estrés académico. Es gracias a este estudio al que se puede entablar una relación significativa entre la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico y los niveles de estrés a los que hace frente cada estudiante.

Pero, así como varios autores han dedicado sus esfuerzos a medir en qué nivel afecta este padecimiento a diversas poblaciones de estudiantes universitarias y algunos más a estudiar la relación de este síndrome con las numerosas variables que ya se mencionaron, hay otros tantos que se han inclinado por estudiar los instrumentos con los cuales se identifica este padecimiento y se mide su prevalencia.

Enmarcados en esta vertiente se encuentra Boada et al. (2015), quién busca desarrollar una adaptación española a estudiantes universitarios de la escala School Burnout Inventory del idioma inglés al español de estudiantes de secundaria a estudiantes universitarios. Investigación de la cual se obtuvo un instrumento SBI que conservo las mismas dimensiones contenidas en la versión para estudiantes de secundaria, sub-escalas que presentan una fiabilidad aceptable, resultando ser este un instrumento útil para evaluar el Síndrome de Burnout Académico en estudiantes universitarios.

En la misma línea y bajo un estudio transversal, no experimental Merino y Fernández (2016) evaluaron la validez de contenido de una nueva medida de ítem único de Burnout en estudiantes en su contexto académico en donde se encontró y determinó que todas las opciones de intensidad fueron percibidas como claras, la última opción se percibe como menos clara.

Y por último en la misma sintonía se encuentra el estudio realizado por Domínguez (2014) quien en un intento por analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Cansancio Emocional (ECE) y por medio de la aplicación de la misma, determinó lo siguiente: la Escala de Cansancio Emocional cuenta con las propiedades psicométricas adecuadas para seguir con sus estudios de validación referente al cansancio emocional.

Ahora bien, como se pudo dar cuenta son múltiples las aristas desde donde este fenómeno ha sido estudiado, y muestra de ello está en que de los treinta y tres estudios más representativos de la revisión bibliográfica que se hizo, dos hablaban acerca de la conceptualización del fenómeno (Caballero et al., 2015; Rosales et al., 2014), dieciséis abordaron al síndrome con relación a otras variables, tales como: la inteligencia emocional (Balsera et al., 2016; Liébana et al., 2017; Masgo, 2017; Huaccha, 2016), variables académicas como promedio, semestre y programa estudiado (Ferrel et al., 2017), su contrario “El engagement” (Martos et al., 2018; Gil y Cruz, 2018; Caballero et al., 2015; Vizoso y Arias, 2016), el equilibrio psicológico (Nakamura, 2014; Marengo et al., 2017; Moreno et al., 2016; Estrada et al., 2018), autoestima (Cabanach et al., 2016), desarrollo de competencias (Rodríguez et al., 2014) y resiliencia y optimismo (Vizoso y Arias, 2016).

Por otro lado diez del total de los estudios trataron de medir la prevalencia del Síndrome en diversos contextos estudiantiles universitarios (Barradas et al., 2017; Picasso et al., 2012; Muñoz et al., 2016; Mejía et al., 2016; Bolaños y Rodríguez, 2016; Guzmán et al., 2017; Juy, 2016; Varguez et al., 2016; Rojas et al., 2017; Loayza et al., 2016; Estrada et al., 2018; Merchán et al., 2018) y para terminar, los últimos tres estudios elegidos buscaron estudiar las propiedades psicométricas de algunos de los instrumentos que son usados en la medición del fenómeno (Boada et al., 2015; Merino y Fernández, 2016; Domínguez, 2014).

Tomando como referente los estudios en los que anteriormente se profundizó, a continuación, se enlistan de manera muy general algunas conclusiones:

a) Son dos las dimensiones que mayormente caracterizan al Síndrome, el agotamiento emocional y el cinismo.

b) El padecimiento del Síndrome de Burnout guarda una relación significativa con el nivel de Inteligencia Emocional que cada estudiante posee, puesto que entre mayor es el conocimiento y control de emociones que tenga el estudiante menor es el nivel de presencia del síndrome.

c) Entre más avanzado es el curso académico en el que se encuentran los estudiantes mayores serán los niveles de estrés académico y Burnout que presenten los mismos, esto dependiendo también en gran parte del programa que se estudie.

d) El Síndrome de Burnout Académico mantiene una relación directamente inversa con el Engagement Académico, y en general ambos fenómenos se presentan moderadamente en el sector estudiantil universitario estudiado.

e) El género femenino es el más afectado por este padecimiento.

f) La salud mental de los estudiantes universitarios guarda una relación negativa con la aparición del síndrome, es decir, entre mayor sea el índice de prevalencia de Burnout en los estudiantes mayores serán sus problemas de salud mental.

g) La prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en estudiantes universitarios promedio de todas las investigaciones revisadas fue del 25.38%.

### 2.3 La percepción de la evaluación del aprendizaje

La evaluación es de suma importancia en todo proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que esta permite dar cuenta del desempeño académico de los estudiantes, y al reconocer el peso tan grande que tiene este elemento en la vida académica de un estudiante, principalmente en la de los universitarios, resulta interesante abordar un poco acerca de que percepción tienen estos actores de ella.

Para comenzar, se encuentra la investigación de Atienza et al. (2016), quién mediante un estudio de corte cuantitativo busco conocer la percepción de un grupo de estudiantes universitarios en España, sobre la aplicación de un modelo de evaluación formativa, para ello aplicó el Cuestionario sobre Metodología y Evaluación en Formación Inicial en Educación Física, el cual les permitió identificar un alto grado de satisfacción con relación a la aplicación del modelo de evaluación formativa, el cual a su vez ofrece las ventajas de brindarle a las estudiantes alternativas y con ello alcanzar aprendizajes de utilidad. Por otro lado, los estudiantes afirmaron que esta modalidad de evaluación les ayudo a obtener aprendizajes activos y significativos, causando directamente que estos se sientan motivados y con un alto sentido de responsabilidad y autonomía. Sin embargo, también se identificaron algunas dificultades después de su aplicación, tales como: el grado de exigencia, la continuidad y la asistencia obligatoria, la falta de familiaridad con la forma de evaluación, de hecho, casi la mitad de población estudiada afirmó no conocer del todo la dinámica de trabajo, además de que un 30% de los mismos se siente inseguro con ella. Y algo más interesante es que bajo este modelo de evaluación se pudo notar que los estudiantes sufrían menos de esa acumulación de trabajos al final del curso, situación que en otros sistemas tradicionalistas es todo lo contrario.

Mientras que Rodríguez et al. (2016) hizo algo similar en Colombia, pero abarcando la evaluación desde una perspectiva más general y no solo formativa. Mediante un método cuantitativo, descriptivo, exploratorio de tipo multidimensional y corte transversal y la aplicación de una encuesta de tipo estructurado, preguntas cerradas se determinó que en general la población tenía una percepción positiva sobre las prácticas de evaluación de sus docentes, así mismo consideran que estas han sido de utilidad en la mejora de su aprendizaje

y concuerdan a los objetivos de la unidades de trabajo, sin embargo más de la mitad asegura haber sentido que su docente no fue objetivo a la hora de evaluarle y que constantemente sus docentes hacen preguntas confusas o demasiado teóricas dejando a un lado a los aprendizajes prácticos, que quizás son los que más importan.

Pardo (2017) uso una metodología mixta para identificar las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus docentes a partir del ejercicio evaluativo, para la cual se apoyó de tres instrumentos: entrevista, conversatorio y revisión bibliográfica; de la cual los resultados obtenidos se enlistarán a continuación:

a) Con base en la revisión bibliográfica, la evaluación debe ir dirigida siempre a la mejora.

b) Los estudiantes a través de la entrevista, afirmaron que la evaluación debería ayudar a sus docentes a mejorar su práctica, desarrollando y potencializando ciertas habilidades y destrezas.

c) En la revisión bibliográfica se llegó a la conclusión de lo importante que es que la evaluación sea constante y permanente, sin embargo, en el conversatorio un docente argumentó acerca del hecho que en la actualidad las evaluaciones se encuentran al orden del día en los contextos educativos, pero sin embargo es necesario saber el para qué, de ellas, puesto que la mejora debería ser su única finalidad y no por el contrario el criticar y resaltar los aspectos negativos.

d) Por último, en el conversatorio se pudo se pudo identificar la homogeneidad con la que se evalúa a los estudiantes, sin tomar en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje que cada uno posee.

### **Capítulo 3. Referentes teóricos sobre la Evaluación del Aprendizaje**

La presente investigación pretende identificar la relación entre la percepción de la evaluación del aprendizaje y el Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, tomando como base la peculiar perspectiva de la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje que Moreno (2010) tiene de la evaluación en el aula.

Moreno (2016) distingue entre tres perspectivas teóricas de la evaluación: la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural y la evaluación como práctica sociopolítica, las cuales se mezclan y desarrollan en los contextos escolares.

Refiriéndose a la primera como una tecnología implementada por expertos en medición y utilizadas para la toma de decisiones, un claro ejemplo de ello son aquellas pruebas masivas estandarizadas que realizan organismos nacionales e internacionales para determinar el éxito o el fracaso de los individuos o de las instituciones educativas de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes a quienes son aplicadas, resultando la evaluación un control externo que solo sirve para medir y estando totalmente separado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte la evaluación como práctica cultural se refiere a aquella que hace participe tanto al docente como al estudiante de la evaluación, y ambos como entes activos la convierten en una parte integral de todo el proceso educativo y no como algo a parte. Desde esta perspectiva se evalúa con la intención de mejorar el proceso educativo en donde docentes y alumnos deben comprometerse con el proceso de evaluación, y va muy de la mano con la evaluación autentica que busca que los alumnos no solo aprendan conceptos teóricos, sino que sean capaces de aplicarlos en la resolución de problemas.

Por último, la evaluación como práctica sociopolítica la cual establece que al ejercer un juicio de valor el evaluador también está aplicando poder y autoridad atendiendo a las luchas de poder entre las distintas ideologías e intereses de diversos grupos de la sociedad, es decir desde este vértice la evaluación se convierte en una herramienta de selección y vigilancia, es por ello que se necesita transparencia en el proceso de selección,

proporcionando a todos las mismas oportunidades, es decir que los estudiantes tengan conocimiento pleno de los criterios y que sean posible de desarrollar por los mismos, y que todos se vena implicado en el proceso de evaluación reinventando de esta manera los ejercicios de evaluación misteriosos que usaron los docentes hace algunos años, es decir, la práctica socio-política de la evaluación busca terminar con las desigualdades del status quo reinventando la realidad educativa (Moreno, 2016).

Y es que la evaluación, en su sentido ideal, en palabras de Moreno (2010) es el medio por el cual se valora y conoce la realidad educativa con el fin de tomar decisiones. Sin embargo, es bien sabido que la educación actual todavía presenta tintes de las prácticas tradicionalistas de antaño, estando inmersas en ellas la evaluación, la cual desde este enfoque ha sido entendida solo como un instrumento de medición del aprendizaje que los estudiantes logran obtener al final del proceso, es decir, solo se enfoca en conocer si se aprendió o no, y dar a conocer dichos resultados; favoreciendo así a los ganadores y condenando la estabilidad de los perdedores, quiénes se llegan a sentir tan desmotivados que pierden el interés por mejorar su desempeño. Y si a esto se le agrega que en ocasiones esta práctica también suele ser utilizada como instrumento de poder para tener el control de los estudiantes y marcar cierta superioridad ante los mismos, se puede inferir la situación de estrés que se causa en ellos al ser evaluados (Moreno, 2010).

Bajo este entendido es importante conocer desde que perspectiva se entiende a la evaluación desde el Marco Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por lo que a continuación se retoma lo establecido en el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y el Modelo Curricular Integral perteneciente a la misma institución acerca del cómo se plantea la evaluación, para después precisar más a la población objeto del presente estudio, esto por medio de la revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2014, correspondiendo al rediseño que actualmente se encuentra en ejecución.

Por otro lado, también se hace una revisión de la funcionalidad que tiene el sistema de Syllabus en la evaluación del aprendizaje que llevan a cabo los docentes dentro de la licenciatura en cuestión.

Concluyendo con un panorama general del Proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza- Aprendizaje en Educación Superior y su instrumentación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, haciendo énfasis en su método de evaluación.

Todo ello con la finalidad de buscar contradicciones entre lo que se establece en cada uno de los documentos oficiales y la práctica real de la evaluación del aprendizaje en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

### 3.1 La evaluación según los teóricos clásicos

Algunos la perciben como juicio sobre la calidad. Otros como una actividad diaria que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión. Algunas veces se ve a la evaluación como instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones. Otras veces se ve como una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad (Moreno, 2010, p.13).

Desde la teoría la evaluación es una actividad que ha sido entendida de numerosas formas, y a continuación se mencionará algunas valiosas aportaciones que han realizado personajes destacados en el tema.

Tyler o mejor conocido como el padre de la evaluación, citado por Morales (2001), desde una perspectiva científica y estando en pleno auge la corriente cuantitativa, definía a la evaluación como “un proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos” (p. 168), en otras palabras, este autor le otorgaba un alto grado de importancia al hecho de establecer los objetivos que los estudiantes alcanzarían al término del proceso de enseñanza- aprendizaje, y así era como la evaluación se llevaba a cabo, en función de corroborar que estos se cumplieran o no. Ahora bien, mientras la evaluación propuesta por Tyler pretendía la medición de resultados al término de un lapso de tiempo en específico, Cronbach, citado por Morales (2001) plantea una evaluación con tintes dirigidos hacia la mejora, bajo este supuesto la evaluación era entendida como “una fase de recogida de datos y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo” (p. 169), abriendo cabida a la aparición de la retroalimentación como elemento que contribuiría a la mejora del proceso educativo.

Por su parte, Stake (2006, p. 61), citado por Moreno (2010, p.13), define a la evaluación como “una determinación de los méritos y los defectos”, es decir entre todas las funciones que se le atribuyen a esta, una de las más importantes es la de dar mérito a algo.

Concepción que no distanciaba mucho de la establecida por Stufflebeam (1987, p.183), citado por Morales (2001), quién de manera un poco más completa la definía como

el “proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p. 170), dándole un peso significativo a la toma de decisiones. Stufflebeam también consideraba a la evaluación como un proceso dirigido hacia la mejora.

Por último, González (2000) desde una mirada psicológica concibe a la evaluación como una de las necesidades más importantes del ser humano, ya que esta guarda una estrecha relación con la formación de identidad de cada individuo. Es decir, desde que se es niño día a día se tiene la oportunidad de confrontarse, de conocer de que se es capaz y de que no, todo ello con la intención de aprender y mejorar.

### 3.2 La evaluación del aprendizaje

De acuerdo con Moreno (2016) el aprendizaje no es un proceso sencillo y su valoración por ende tampoco resulta serlo, sin embargo, no por ello deja de ser fundamental para conocer los logros alcanzados y para la obtención de información que permita retroalimentar a los estudiantes. Por ende, se dice que el aprendizaje no solo se puede limitar a ser evaluado por simples pruebas estandarizadas, que resultan ser instrumentos de evaluación básicos y de poca utilidad.

En otro punto, un aspecto importante que hay que mencionar es que el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes va a estar condicionada por diversos elementos, tales como: el modelo educativo, los paradigmas educativos que rigen a la educación (conductismo, constructivismo, cognoscitivismo, etc.), la experiencia y formación con la que cuenta el docente como agente evaluador, entre otras (Moreno, 2016).

Por ende, según González (2000) dice que está no solo se limita a “aportar aspectos generales del proceso de aprender, sino que también permite dar cuenta de ciertas particularidades que le atribuye las condiciones de aprendizaje que se promueve en el contexto de la enseñanza” (p.9).

La evaluación es una actividad que se encuentra íntimamente ligada al proceso de enseñanza- aprendizaje y está demostrado que, si se tienen claros desde un principio los propósitos con la que se está evaluando, es mucho más fácil adaptar el proceso en función de esta (García et al., 2011).

Ahora bien, en palabras de Moreno (2016), se distinguen entre dos finalidades que la evaluación del aprendizaje puede perseguir, la primera que es certificar y la segunda, mejorar el aprendizaje.

Clasificaciones que a su vez reciben el nombre de “evaluación sumativa” y “evaluación formativa”, la primera refiriéndose al hecho de comprobar que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias establecidas en un principio permitiendo así ejercer un juicio de valor sobre ello y la segunda, la cual se da en el proceso y permite hacer los cambios necesarios en el momento en que se está ejecutando el proceso de enseñanza-

aprendizaje, apoyándose de la retroalimentación como un elemento clave en su aplicación (Moreno, 2016).

Por lo que se puede determinar que la evaluación en su sentido ideal e idóneo debería ser formativa, pues más que ir dirigida a dar un resultado esta se enfoca realmente el buscar que los estudiantes logren construir aprendizajes significativos e ir corrigiendo sobre la marcha.

Moreno (2016) la define como “un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del estudiante y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas” (p .57).

Y de acuerdo con Heritage (2007), citado por Moreno (2016), esta se compone de cuatro elementos:

- a) Identificación del vacío: consiste en identificar el vacío existente entre los aprendizajes con los que cuentan los estudiantes y el objetivo o meta a alcanzar.
- b) Retroalimentación: Este elemento es uno de los más esenciales en el proceso de la evaluación formativa, puesto que esta modalidad de evaluación se encuentra orientada a la mejora. De tal modo que la retroalimentación funge como una guía para que el estudiante obtenga aprendizajes realmente significativos, y así mismo pueda mejorarlos sobre la marcha, esto con la ayuda oportuna de su docente.
- c) Participación del estudiante: Una de las particularidades de la evaluación formativa es que da un alto grado de relevancia a la participación de los estudiantes, logrando que estos reflexionen sobre su aprendizaje y el de sus pares.
- d) Progresiones del aprendizaje: Este elemento proporciona un panorama breve y muy general referente a que aprender y ayuda a los docentes a ubicar a sus estudiantes respecto a los objetivos que se tienen establecidos.

### **3.3 La evaluación entendida desde el Modelo Educativo de la UAEH**

La evaluación en un sentido general desde el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se encuentra enmarcada dentro de la perspectiva de Tyler, ya que en este se le define como “el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la planeación establecida” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015, p.65).

Sin embargo, desde un enfoque más específico y retomando a la evaluación formativa de la que se explicó anteriormente en palabras de Moreno (2010), este Modelo establece que la evaluación de los aprovechamientos escolares deberá ser “integral y formativa, lo que incluye la valoración de las esferas cognitiva, afectiva y psicomotora, que en conjunto aportan datos para comprobar si los conocimientos y habilidades se integraron significativamente y en congruencia con la realidad y necesidades de los estudiantes” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015, p.68), destacando principalmente el hecho de que la evaluación se encuentra en función de los estudiantes y sus necesidades, siempre en busca de la mejora de sus aprendizajes.

### **3.4 La evaluación entendida desde el Modelo Curricular Integral de la UAEH**

Por su parte en el Modelo Curricular Integral de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo la evaluación se entiende como “un proceso complejo y continuo, cuya base teórica- metodológica busca la mejora permanente de sus programas y de los procesos de enseñanza- aprendizaje” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009, p.114), concepción que se encuentra ligada a lo establecido por autores como Cronbach y Stufflebeam, quienes destacan a la toma de decisiones enfocadas hacia la mejora como parte elemental de la evaluación.

En la misma línea el Modelo Curricular Integral hace énfasis en indicar que “se debe incorporar a la evaluación como una práctica cotidiana, realizada por todos y que afecta a la institución en su conjunto. Por consiguiente, no se reduce a una práctica que realizan unos (aquellos que posee autoridad y/o poder) sobre otros” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009, p.115). Dando lugar a uno de los elementos que componen a la evaluación formativa, de los cuales hace mención Heritage (2007), citado por Moreno (2016): la participación del estudiante, lo cual significa que el estudiante también tiene la posibilidad de autoevaluarse y coevaluar a sus pares, haciéndose participe activo dentro del proceso de evaluación del aprendizaje. Hecho que también se rescata mucho en la herramienta tecnológica con la que cuentan las Escuelas e Institutos pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el Syllabus, herramienta de la cual se hablará con mayor énfasis más adelante.

Y siendo un poco más específico referente a la evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje, el Modelo Curricular Integral refiere que esta debe estar centrada en los aprendizajes de los estudiantes y así mismo en las prácticas que llevan a cabo los docentes para crear ambientes de aprendizaje adecuados para la transferencia de los conocimientos (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009).

Además, hay que tomar en cuenta que el aprendizaje en este documento institucional es concebido como “un proceso que el estudiante construye de manera individual, paulatina, dinámica y que, aunque tenga referentes educativos comunes, es diferente al de sus pares” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009, p.139).

Por ende, se propone una evaluación individual y continúa de las competencias, a través del progreso de cada uno de los estudiantes, hablando específicamente de la internalización de los contenidos teóricos y prácticos, contemplando que su finalidad última es que los estudiantes aprendan a aprender (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009, p.139).

Retomando las concepciones que se tienen sobre evaluación pueden rescatarse cuatro elementos imprescindibles que rigen a la evaluación del aprendizaje en la Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo, esta debe ser formativa, continua, integral y siempre debe ir dirigida a la mejora.

### **3.5 La evaluación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación Plan 2014 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**

Pero bien, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación ¿qué se establece referente a la evaluación del aprendizaje?

En el rediseño del programa de la Licenciatura ya mencionada, el cual se ejecuta desde el año 2014 se establece que la evaluación del aprendizaje deberá ser contextualizada y en ella se deberán tomar en cuenta elementos tales como: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores; persiguiendo siempre la mejora continua. En la misma línea se entiende que la evaluación tendrá que estar en función a las particularidades de cada estudiante, los contenidos y el momento de aplicación, otorgándole un gran peso en este proceso a las tres modalidades de evaluación que existen según el agente que la emplea: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2014).

Concepción que se encuentra íntimamente relacionada con lo estipulado referente al proceso de evaluación tanto en el Modelo Educativo como en el Modelo Integral Curricular, ambos pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en donde se habla de una evaluación integral, formativa, contextualizada, orientada a la toma de decisiones para la mejora e inclusiva.

La evaluación del aprendizaje en el Programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, según la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2014) contempla en primer momento a la evaluación diagnóstica, la cual a pesar de tener un valor cero, permite explorar los conocimientos previos con los que cuenta cada estudiante referente a los temas a abordar. En un segundo momento, se encuentra la evaluación formativa la cual se implementa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cuyos resultados impactan directamente en la toma de decisiones para la mejora continua, pudiendo reorientar al estudiantado durante el proceso para que este alcance los objetivos y metas planteados en un inicio. Y por último esta la evaluación sumativa, en la cual se recopila todo lo evaluado a lo largo del proceso, y cuya nota deberá encontrarse entre 7 y 10 para ser considerada aprobatoria.

### **3.6 La evaluación en el reglamento escolar de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**

En el capítulo 5 del reglamento escolar de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se tratan todas las cuestiones que giran en torno a la evaluación que se lleva a cabo dentro de la institución.

En el cual se establece que los parámetros y criterios de evaluación deberán ser establecidos por cada programa educativo. Así mismo en él se acuerda que cuatro las modalidades de evaluación permitidas: ordinarias, extraordinarias, extraordinarias por liquidación y de acreditación por competencias.

Otro aspecto que resulta de interés resaltar, es el hecho de que los estudiantes inscritos en alguno de los programas educativos de la institución deben de acreditar la parte práctica de las asignaturas teórico- prácticas y de igual manera deberán contar con el 80% de asistencias para poder presentar la evaluación final.

Al igual que para que estos puedan obtener el resultado de evaluación ordinaria, los estudiantes deberán cumplir con las condiciones y términos que establezca el programa educativo en el que se encuentra estudiando, y con las actividades académicas planeados por el docente.

Ahora bien, para que un estudiante tenga derecho de presentar una evaluación extraordinaria o extraordinaria por liquidación deberá: haber cursado la asignatura en el periodo correspondiente, haber asistido de manera presencial por lo menos a un 70% de las clases, no adeudar más del 50% de la carga académica del semestre anterior y así mismo, sujetarse a lo establecido en su programa educativo.

Mientras que referente a las evaluaciones por competencias se entiende que estas son “aquellas que se realizan a solicitud del estudiante cuando considere que, por razones de experiencia o estudios previos, puede demostrar sus conocimientos, habilidades y aptitudes” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009, p.17), y deberán estar contempladas en todos los programas educativos que ofrece la institución, esta abarcará el contenido total

de asignatura y es necesario que el estudiante presente una solicitud por escrito a la dirección de la unidad académica, dentro de los primeros 5 días hábiles al inicio del periodo escolar.

Sin embargo, cabe hacer la aclaración de que si el estudiante no acredita la evaluación por competencias esta no se tomará en cuenta el resultado para cuestiones de promedio y número de asignaturas no acreditadas, pero este deberá cursar la materia.

Ahora en cuestiones más generales el artículo no. 59 dice que “el resultado de las evaluaciones es numérico del cero al diez; la mínima aprobatoria será siete” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2009, p.18).

Y de acuerdo con los programas educativos, los resultados de la evaluación ordinaria podrán dictaminarse con: una calificación numérica y con los títulos de “Acreditada”, “No acreditada”, “Sin derecho”, “Sin derecho por laboratorio” o “No curso”.

Además, en este reglamento también se hace mención acerca de que el estudiante cuenta con dos días hábiles después de haber recibido resultados para solicitar la revisión de su evaluación. Y en caso de existir un error a la hora de haber asignado la calificación, el docente deberá notificar a la Dirección de Administración Escolar para realizar la respectiva modificación.

### 3.7 La evaluación y el Syllabus

Hay que mencionar, además que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuenta con una serie de herramientas que le permiten llevar a cabo la organización, dirección, control y evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje, entre los cuáles se encuentra el Syllabus, que no es otra cosa que “un instrumento de carácter curricular que permite al docente, realizar la planeación estratégica de tiempos y recursos didácticos necesarios para cumplir con los objetivos de una asignatura, optimizar tiempos y autoevaluar su desempeño para una mejora continua” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2014, p.4).

Como se ve son múltiples las ventajas al implementar el Syllabus en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y para toda la Universidad en general pero aquí se hará mayor énfasis en cuanto a sus funciones de evaluación, pues es a través de este que también se establecen las fechas y periodos de evaluación, así mismo se especifican a detalle los productos y actividades por medio de las cuales se evaluará a los estudiantes, situación que en la mayoría de ocasiones les brinda mayor tranquilidad a los estudiantes, pues desde un inicio de semestre conocen la planeación de actividades a la que estarán sujetos todo el ciclo escolar. Aunque como en todo, no siempre esto se cumple al pie de la letra y al final del semestre los estudiantes llegan a sufrir de carga excesiva de trabajos y tareas para entregar.

Y de igual manera es a través de este que se sigue con la idea planteada por el Modelo Curricular Integral acerca de lo importante que es que todos se involucren en el proceso de la evaluación de los aprendizajes, incluso el mismo estudiante, es por ello por lo que al utilizar este sistema también se fomenta la cultura de la autoevaluación y coevaluación, sin demeritar importancia a la tradicional heteroevaluación.

**Tabla 1.**

*Cuadro comparativo del contenido acerca de la evaluación del aprendizaje en los documentos oficiales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

	<b>Modelo Curricular Integral de la UAEH</b>	<b>Modelo Educativo de la UAEH</b>	<b>Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2014</b>	<b>Reglamento escolar de la UAEH 2009</b>
<b>Definición de evaluación</b>	Estrategia permanente de aprendizaje que se concibe desde el currículum, con la intención de que el estudiante aprenda a aprender.	Proceso que tiene como objetivo determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la planeación establecida.	Debe ser contextualizada, es decir, reconocer en sus resultados, el impacto del espacio y el tiempo, así como los procesos y elementos que en ella influyen.	
<b>Caracterización</b>	La evaluación implica que los docentes tengan una actitud investigadora, atenta a la complejidad del aprendizaje.	La evaluación será integral y formativa.	La evaluación debe estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en las prácticas educativas desarrolladas por los docentes, orientada a la integración de saberes.	
<b>¿Qué evaluar?</b>	El desarrollo de competencias genéricas y específicas, mediante el progreso de los aprendizajes: apropiación de contenidos teóricos y prácticos, en horas de teoría, práctica, de actividades de aprendizaje individual independiente y	Incluye la valoración de las esferas cognitiva, afectiva y psicomotora, que en conjunto aportan datos para comprobar si los conocimientos y habilidades se integraron significativamente .	Contenidos relevantes en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores.	Los criterios y parámetros generales de evaluación se establecerán en los programas educativos.

	profesionales supervisadas.			
<b>Tipos de evaluaciones</b>		<p>Por momento de aplicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diagnostica</li> <li>-Parciales</li> <li>-Finales</li> <li>-Extraordinarios</li> </ul> <p>Por su agente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoevaluación</li> </ul>	<p>Por su propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diagnostica</li> <li>-Formativa</li> <li>-Sumativa</li> </ul> <p>Por su agente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoevaluación</li> <li>-Coevaluación</li> <li>-Heteroevaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ordinarias</li> <li>-Extraordinarias</li> <li>-Extraordinarias por liquidación</li> <li>-De acreditación por competencias</li> </ul>
<b>Sobre los instrumentos de evaluación</b>	<p>Las estrategias, técnicas e instrumentos que se establecen en cada una de las unidades de trabajo deben estar en congruencia con los objetivos curriculares, los perfiles de egreso, los campos problemáticos y, los indicadores de las competencias que se desarrollan en cada una de las asignaturas.</p>	<p>La definición de la tipología de las pruebas y reactivos está orientada hacia el diseño de diferentes instrumentos, cuya información ayude a verificar el logro de los objetivos de aprendizaje y el grado de dominio y aplicación de la información que posee el estudiante; y conforme a ellos, detectar debilidades y logros para ajustar la planeación y la metodología de enseñanza.</p>	<p>Toma en cuenta criterios de evaluación, como: cuestiones que tienen que ver con la manera de aprender del estudiante, la manera de relacionar lo aprendido, para qué le sirve, cómo integra los nuevos conocimientos a los ya asimilados y cómo es su actitud hacia el aprendizaje, por lo que es necesaria la participación de un cuerpo colegiado en los procesos de evaluación. Esto implica a los integrantes en la definición de métodos, técnicos e instrumentos de evaluación en su elaboración, su instrumentación y, finalmente, la metaevaluación.</p>	
<b>Resultados</b>	<p>Los juicios de valor se emitirán con calificación numérica, expresando los conceptos de: excelente, muy</p>	<p>Calificaciones y evaluación, numéricas y apreciativas.</p> <p>La realización de valoraciones</p>	<p>Evaluación formativa: Se otorgan calificaciones al examinado. Los resultados facilitan la puesta en marcha de</p>	<p>Los resultados de la evaluación ordinaria se pueden registrar como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Calificación numérica</li> </ul>

bien, bien, suficiente y no acreditado.	permanentes en el transcurso del proceso enseñanza aprendizaje y resultados finales expresados en una calificación.	estrategias para el mantenimiento de la calidad, la mejora continua y el alcance de los objetivos, considerando los indicadores y estándares establecidos para la evaluación.  Evaluación sumativa: se otorgará en forma de número, abarcando como mínimo aprobatorio el siete (7.0) hasta llegar al diez (10.0).	-Acreditada -No acreditada -Sin derecho -Sin derecho por laboratorio -No curso  Art. 59: El resultado de las evaluaciones es numérico del cero al diez; la mínima aprobatoria será siete para los tipos medio superior y superior en la licenciatura, y ocho para el posgrado.
---	---	---	--

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 1, se pudo notar que el Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se encuentra muy apegado a lo establecido a la evaluación de los aprendizajes tanto en los modelos curricular integral y educativo de la UAEH como en el en el reglamento escolar de la UAEH.

En todos los documentos se habla de una evaluación orientada a la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, que se encuentra presente en las dos modalidades que existen por su propósito, evaluación formativa y la sumativa, permitiendo ubicar el enfoque de los tres primeros documentos oficiales de la UAEH mencionados (Plan de estudios de LCE 2014, modelo curricular integral y modelo educativo) dentro de la perspectiva de la evaluación como práctica cultural, la cual se fundamenta en la participación activa de docentes y estudiantes con la única intención de mejorar el proceso educativo, buscando que los estudiantes aprendan aprendizajes significativos que le permitan resolver problemas reales.

A su vez el Plan de estudios 2014 esta en sintonía con las normas establecidas en el reglamento escolar de la UAEH, en cuestiones como acreditación por competencias, evaluaciones globales y en cómo se presentan los resultados finales.

Por lo que se puede afirmar que el Reglamento Escolar aborda a la evaluación desde la perspectiva de Moreno (2016) sobre la evaluación como práctica socio-política, ya que en este se establecen los parámetros y criterios de la evaluación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, todo ello para asegurar la transparencia a lo largo del proceso evaluativo al que son sometidos los estudiantes universitarios, permitiéndoles conocer los criterios a considerar para no tener ningún tipo de inconveniente en el proceso.

Así mismo existe congruencia entre lo que cada uno establece sobre los aspectos que se deben de tomar en cuenta para ser evaluados, entre ellos están los conocimientos, las habilidades y destrezas con las que cuenta cada uno de los estudiantes.

### **3.8 Instrumentación del proyecto RECREA en la Licenciatura en Ciencias de la Educación**

El proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza- Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) es una iniciativa de la Dirección General de Educación Superior creada en el año 2017, cuyo último fin es promover una cultura de colaboración entre docentes normalistas y docentes de universidades públicas estatales para la renovación de sus prácticas de enseñanza en la Educación Superior, sustentando su quehacer en los ejes de reflexión de pensamiento complejo, investigación, docencia y tecnologías de la información y comunicación para el aprendizaje, planeación de la enseñanza y aprendizaje complejo e investigación acción (Jiménez, 2018).

Proyecto en el cual la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se incorporó a finales del año 2017, y desde entonces varios docentes de tiempo completo pertenecientes a diversos cuerpos consolidados han estado trabajando en el desarrollo de este, entre ellos docentes del Área Académica de Ciencias de la Educación.

De acuerdo con la SEP (2017), retomado por Pacheco y Alatorre (s/f), parte de los objetivos que se buscan cumplir con este proyecto son que los docentes pongan mayor empeño en la planeación de sus clases, reflexionen sobre su práctica y añadan nuevos métodos y estrategias de enseñanza a partir de lo logrado por los estudiantes.

En este proyecto se propone la utilización de un diseño instruccional que consta de 6 pasos, en el cual se tienen que plasmar experiencias educativas que permitan a los estudiantes universitarios desarrollar pensamiento complejo, hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y aplicar conocimientos de investigación (PROMEP, 2017).

Ante semejante reto es de suponer que para lograr que los estudiantes alcancen el pensamiento complejo las experiencias de aprendizaje tienen que estar basadas en pensamiento complejo, sugiriendo de tal modo que estas tendrán distintos niveles de complejidad a los cuales los estudiantes se enfrentan a lo largo del proceso.

Y aunque en un principio el docente le proporciona elementos de andamiaje al estudiante para que pueda guiarse, con el paso del tiempo el nivel de complejidad de las

actividades planeadas va incrementando y así mismo los andamiajes van disminuyendo (Promeb, 2017).

Es así como los estudiantes deberán desarrollar las habilidades necesarias que les permitan resolver problemas en sus contextos más próximos, estos de acorde a la formación universitaria para la que se están preparando, en este caso en el ámbito educativo.

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación los docentes investigadores de tiempo completo han trabajado ya, bajo esta metodología en materias como: psicología de la educación, sociología de la educación, orientación y tutoría, taller de investigación educativa, etc.

### **3.8.1 La evaluación en el proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza- Aprendizaje en Educación Superior**

Al perseguir un objetivo tan ambicioso como resulta ser desarrollar el pensamiento complejo en los estudiantes, los docentes que participan en el proyecto RECREA se enfrentan a grandes retos, entre ellos la evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje retoma un papel muy importante en este proyecto, ya que desde el mismo es entendida como una herramienta empleada para la mejora, cuya parte medular radica en la retroalimentación que el docente les brinda a los estudiantes una vez que se han obtenido los resultados, asumiéndose de tal forma como una nueva oportunidad para aprender (Cáceres, 2019).

El enfoque del proceso de evaluación de los aprendizajes dentro de este proyecto va más allá de verificar si el estudiante se sabe un concepto, ya sea porque le resultó ser significativo o simplemente lo memorizó, la evaluación en cambio se convierte en un proceso continuo que permite valorar si los estudiantes han desarrollado habilidades, destrezas, actitudes y adquiridos conocimientos que les permitan resolver problemas en el campo profesional (Cáceres, 2019).

“Además, con una perspectiva de esta naturaleza, se traslada la importancia de los resultados numéricos a la consideración de los resultados cualitativos y a la participación, más o menos democrática, de los aprendices en el proceso de evaluación.” (Cáceres, 2019, pág. 5).

En este proyecto se propone una evaluación contextualizada, es decir, cada tarea de aprendizaje incluida en el diseño instrumental necesita un instrumento diseñado específicamente para el tipo y complejidad de la tarea, además de que todos los involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje deben fungir como entes activos en la misma.

Y, específicamente en el paso 5 del diseño instruccional propuesto, se sugiere el uso de rúbricas o escalas de valoración para lograr evaluar de manera eficiente las tareas o actividades complejas que realizan los estudiantes, las cuales deben de contener al menos tres elementos de valoración con tres criterios de desempeño (PROMEP, 2017).

Se recomienda una evaluación centrada en el desempeño de los estudiantes, en la que lo que más importa es que el alumno sea capaz de demostrar que puede hacer uso de habilidades específicas en situaciones de la vida real y en la cual toman protagonismo la coevaluación y la autoevaluación, pues de igual manera se busca propiciar en ellos la capacidad de autorregulación y reflexión sobre sus propios aprendizajes (Cáceres, 2019).

Es por ello que en las asignaturas incorporadas en el proyecto RECREA se ha buscado implementar este tipo de evaluación con tintes formativos, a través del diseño de actividades y tareas complejas que permitan evaluar las competencias con las que cuentan los estudiantes para la resolución de problemas por medio de rúbricas y listas de cotejo, otorgándole gran peso al proceso de retroalimentación y a la participación activa de los estudiantes en la reflexión y valoración de sus propios aprendizajes.

## Capítulo 4. Marco metodológico

### 4.1 Tipo de estudio

Se trató de un estudio exploratorio- descriptivo correlacional no experimental de corte transversal, ya que los estudios exploratorios principalmente “determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas” (Hernández, 2014, p.91).

Se eligió este tipo de estudio tomando como base lo anterior y que la presente investigación buscó identificar la relación entre la percepción de la evaluación del aprendizaje con la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Así mismo se determinó de naturaleza descriptiva, ya que este “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández, 2014, p.92), situación que ayudó en gran medida en el análisis de cada una de las variables en cuestión.

En un segundo momento dentro del marco de la metodología cuantitativa el diseño utilizado fue el “no experimental” el cuál es definido por Hernández et al., (2014) como “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” es decir, en ella no se intervino de ninguna manera en el objeto de estudio, sino que solo se limitó a estudiarlo en su contexto real.

A su vez dentro de este diseño se retomó al sub-diseño transversal que en palabras de Liu (2018) y Tucker (2004) citados por Hernández et al. (2014), se define como “aquel diseño que recolectan datos en un solo momento”, situación que resultó favorecedora al desarrollo de la presente investigación por el tiempo del que se disponía para llevarse a cabo, además de que fue de gran utilidad en la medición de la prevalencia del Síndrome de Burnout en los estudiantes de la Licenciatura en cuestión.

## 4.2 Muestra

La muestra estuvo constituida por 83 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, constituida por 17 estudiantes hombres y 66 estudiantes mujeres, pertenecientes a los semestres de 1º, 2º, 4º, 6º y 8º, en el primer semestre del año 2019.

De acuerdo con la finalidad que persigue esta investigación se trató de una muestra no probabilística, en donde no se utilizó ningún procedimiento mecánico ni fórmula para elegir a los elementos, sino que esta elección estuvo en función de las características e intenciones de esta (Hernández et al., 2014).

La elección de la población muestra se determinó en primer lugar tomando en cuenta a los estudiantes que cursan materias que forman parte del proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza- Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) y en segundo lugar se consideró a algunos grupos selectos de estudiantes pertenecientes a semestres ubicados dentro del plan de estudios de la Licenciatura en cuestión.

Cabe hacer mención que para su aplicación se contó con el apoyo de algunos docentes titulares de las materias pertenecientes al Proyecto RECREA y así mismo con el consentimiento de los estudiantes.

### 4.3 Técnicas e instrumentos

La técnica utilizada es uno de los métodos más empleados en la investigación, se trata de la Escala Likert, que en palabras de Hernández et al. (2014) este “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (pág. 238).

Ítems que en esta investigación permitieron medir la prevalencia del Burnout en los estudiantes y así mismo fueron de ayuda para conocer en esencia la percepción que tienen acerca de la evaluación de sus docentes.

Para ello se realizó una adaptación del Maslach Burnout Inventory- Student Survey (MBI-SS), instrumento empleado para la evaluación de la prevalencia de Burnout estudiantil, adaptación que a su vez Schaufeli, Salanova, González- Romá y Bakker (2002), citados por Hederich y Caballero (2016), adecuaron del contexto laboral al estudiantil con el cual se demostró que los estudiantes universitarios también pueden sufrir desgaste físico, emocional y psicológico por las múltiples responsabilidades que implican sus estudios (Hederich y Caballero, 2016), este instrumento retoma las dimensiones de cansancio emocional, despersonalización y realización personal para la evaluación del síndrome, en el cual para valorar los resultados se establece que altas puntuaciones en las dos primeras dimensiones y bajas en la tercera dimensión indican la presencia del Síndrome de Burnout Académico.

Sin embargo, para fines de este estudio también se agregaron ítems referentes a la percepción que tienen los estudiantes universitarios de la evaluación del aprendizaje y la prevalencia de Síndrome, obteniendo como resultado un instrumento de elaboración propia que lleva por nombre “Cuestionario de la evaluación del aprendizaje”.

Cabe hacer mención que la aplicación de instrumento anteriormente mencionado fue en línea y se puede consultar en la siguiente dirección electrónica:  
<https://www.surveio.com/survey/d/V8Z5Y9T7Y1Q7E7C9B>

## Capítulo 5. Resultados

### 5.1 Análisis de resultados de la prueba piloto

Se aplicó el “Cuestionario de la evaluación del aprendizaje” en línea, dicho instrumento constaba de 63 reactivos, los cuales formaban parte de tres apartados específicos en los que se dividía el instrumento, la primera parte correspondía a datos generales sobre los estudiantes, en la segunda se buscaba recoger la percepción del estudiante sobre aspectos de evaluación y la instrumentación del proyecto RECREA y la tercera midió la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en 13 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación pertenecientes a 6°, 7° y 8° semestre, el 46.2% fueron mujeres y el 53.8% fueron hombres, de los cuales el 92.3% se encuentra entre 18 y 22 años de edad mientras que el 7.7% tiene entre 23 y 28 años, cabe hacer mención que la elección de población para la muestra piloto fue al azar, solo tomando en consideración que fueran estudiantes activos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Para ello se empleó el programa Survio, una herramienta muy útil y fácil de usar para la creación de encuestas online la cual facilita en gran cantidad el proceso que conlleva aplicar un instrumento de investigación, desde la digitalización hasta el análisis de los resultados de la misma.

El promedio de calificaciones más alto corresponde a 9.4 mientras el más bajo es de 8.78 y solo el 36.4% refirió haber reprobado una materia mientras que el 63.6% de los estudiantes indicó no haberlo hecho nunca.

El 77% de la población encuestada considera que la evaluación es un proceso que potencia su aprendizaje. Así mismo el 69.2% de los encuestados la consideró como una experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, el 76.9% de los estudiantes dijo que la evaluación le ayuda a tener confianza en su propio aprendizaje mientras el 23.1% refirió lo contrario. Y el 92.3% considera que esta le ayuda a asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

Ahora bien, el 61.5% de los estudiantes dijo enojarse con más facilidad en el periodo de exámenes y el 38.5% refirió lo contrario. Y sorprendentemente gran parte de la población encuestada, correspondiente al 76.9%, aseguró sentirse tenso en momentos previos a la realización de un examen mientras que tan solo el 23.1% negó sentirse así.

Mientras que el 46.2% de los estudiantes dijo que no le cuesta trabajo concentrarse a la hora de estudiar en temporada de exámenes el 53.8% dijo lo contrario. El 69.2% de los estudiantes encuestados dijo encontrarse irritable en el periodo de exámenes. Aunado a esto el 53.8% de la población en cuestión refirió que durante la realización de un examen no le cuesta trabajo recordar los temas revisados en clase.

En la misma línea el 69.3% de los estudiantes afirmó sentirse muy cansado después de concluir la temporada de evaluaciones. Y por otra parte el 61.6% de la población encuestada aseguró no perder el interés por las actividades escolares después de los periodos de evaluación, mientras que el resto (38.5%) dijo lo contrario.

Es importante hacer mención de que el 61.6% de los estudiantes negaron que sus calificaciones hubiesen bajado en comparación a las obtenidas en un inicio de carrera.

Y el 61.5% de los encuestados estuvieron de acuerdo con el hecho de que sus docentes casi nunca evalúan sus habilidades y destrezas, mientras que de manera análoga el 7.7% dijo que esto nunca sucede; y referente al cuestionamiento acerca de que si los estudiantes consideran que sus docentes evalúan sus actitudes y valores, el 61.5% contestó negativamente entre las opciones nunca (15.4%) y casi nunca (46.2%), mientras que el 38.5% dijo que casi siempre.

Ahora bien, por lo que refiere a la pregunta sobre que si los estudiantes consideraban que sus docentes tomaban en cuenta a los conocimientos para sus evaluaciones el 38.5% de los encuestados dijo que esto sucedía siempre mientras que de manera análoga el 38.5% afirmó que casi siempre ocurría.

Seguidamente el 69.3% de los estudiantes encuestados dijo que siempre (38.5%) y casi siempre (30.8%) sus docentes destinan un tiempo para establecer los criterios de evaluación al inicio del semestre. Y en cuanto a la pregunta referente a que si los docentes toman en cuenta a los estudiantes para establecer los criterios de evaluación, el 31.4% dijo que nunca (7.7%) y casi nunca (23.1%) se les toma en cuenta, por ende el resto de la población correspondiente al 69.3% respondió de manera positiva argumentando que casi siempre (30.8%) y siempre (38.5%) se les hace partícipes activos en el proceso de establecer los criterios de evaluación de su clase.

A su vez, mientras que el 76.9% de la población afirmó que las evaluaciones llevadas a cabo por sus docentes solo sirven para verificar lo aprendido, tan solo el 23.1% refirió lo contrario.

Por otra parte, el 77% de los estudiantes afirmaron tener siempre y casi siempre desarrolladas habilidades de autoevaluación mientras que el resto de la población en cuestión dijo que casi nunca sucede esto.

Y referente al cuestionamiento sobre si los docentes involucran a los estudiantes en el proceso de autoevaluación, el 61.6% de la población encuestada afirmó que siempre (23.1%) y casi siempre (38.5%) son involucrados en dicho proceso, por el contrario, el 38.5% afirmó que casi nunca (30.8%) y nunca (7.7%) sucede esto.

En la misma línea el 61.6% de los estudiantes dijo que la evaluación entre compañeros nunca (15.4%) y casi nunca (46.2%) les ayuda a conocer el estado actual de sus aprendizajes.

Y el 30.8% de los estudiantes se considera capaz siempre de emitir juicios adecuados, mientras que el 53.8% dijo que casi siempre se sienten capaces de ello. Por el contrario, el 15.54% afirmó que nunca (7.7%) y casi nunca (7.7%) se consideran con esta facultad.

Ahora bien, con referente al cuestionamiento acerca de que, si los docentes preparan a sus estudiantes para ser evaluadores efectivos, el 53.8% de los estudiantes dijo que casi nunca sucede así mientras que el resto afirmó que siempre (7.7%) y casi siempre (38.5%) les es preparados para serlo.

Así mismo, el 53.8% de los estudiantes considera que la evaluación que realiza con sus compañeros es reflexiva casi siempre y en la misma línea el 15.4% dijo que casi siempre

la evaluación resulta ser de este modo, mientras que el porcentaje restante correspondiendo específicamente el 23.1% a quienes dijeron que casi nunca se da de esta manera y el 7.7% afirmó rotundamente que nunca se presenta así.

El 53.9% de la población en cuestión dijo que siempre (23.1%) y casi siempre (30.8%) las evaluaciones son justas para ellos, mientras el resto menciona que casi nunca (38.5%) y nunca (7.7%) son así.

Y para terminar el segundo apartado, con relación a los reactivos de la instrumentación del proyecto RECREA se encontró lo siguiente:

Mientras el 76.9% de los estudiantes dijo que casi nunca sus docentes les evalúan con rúbricas, el resto (23.1%) refirió lo contrario y un poco menos de la mitad (38.5%) asegura que sus docentes usan listas de cotejo para evaluarlos, mientras que el 61.5% dijo que esto casi nunca sucede.

Ahora bien, el 69.2% de la población estudiantil encuestada negó el hecho de recibir retroalimentación por parte de sus docentes después de obtener los resultados de sus evaluaciones mientras que el 30.8% dijo que esto sí sucede, de los cuales la mayoría (84.7%) afirmó que la retroalimentación recibida por parte de sus docentes les permite potenciar su aprendizaje.

El 61.6% de los estudiantes aseguró que las actividades propuestas por sus docentes les permiten realizar trabajos y tareas con ayuda de diversas herramientas tecnológicas, mientras que el 38.5% afirmó lo contrario. Y la herramienta que más se utiliza para la recolección y comprensión de información es Pinterest con el 45.5% de preferencia, un dato interesante que se rescató en este apartado es que el 36.4% no había utilizado ninguna de las sugeridas.

Por otro lado, las herramientas tecnológicas que más fueron utilizadas por los estudiantes para realización de una presentación fueron Prezi y Powtown con el 45.5% cada una. Y el 53.9% de los estudiantes afirmó ver videos en Youtube para profundizar los temas revisados en clase mientras que el resto (46.1%) refirió lo contrario.

Y después de cuestionarles acerca de que, si consideran que las evaluaciones de sus docentes les permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase, el 61.5% refirió que esto sucede casi siempre, mientras que la población restante (38.5%) opino que casi nunca.

Por último, con respecto a la tercera parte del cuestionario se encontró que el 30.8% refirió sentirse emocionalmente agotado por sus estudios al menos una vez a la semana, este siendo el porcentaje más representativos de todas las demás opciones.

Y referente al ítem “me siento cansado/a al final de la jornada de estudio” las respuestas con mayor representatividad fueron “una vez a la semana” y “todos los días” con el 23.1% ambas.

Ahora bien, referente al ítem “me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de estudio” las respuestas con mayor representatividad fueron “todos los días” y “pocas veces al mes” con el 30.8% ambas.

Por otra parte, resulta de importancia mencionar que tan solo el 7.7% de los estudiantes encuestados dijo que pocas veces al año o menos comprende fácilmente como se sienten las personas que le rodean. Sin embargo, el 53.8% mencionó que nunca ha tratado a las personas como objetos impersonales.

Y en cuanto al ítem “estar todo el día con otras personas es un esfuerzo” la respuesta con mayor representatividad fue “nunca” con el 30.8% mientras las que menos puntuación obtuvieron fueron “una vez a la semana” y “todos los días” con el 7.7% ambas.

Al mismo tiempo, tan solo el 7.7% de la población universitaria encuestada dijo que nunca trata eficazmente los problemas de los demás y de manera análoga con el mismo porcentaje también se encontró que todos los días se presenta esta situación.

A su vez el 23.1% de los estudiantes afirmó que pocas veces al mes se sienten “quemados” por su trabajo académico mientras que el 30.8% mencionó nunca sentirse así.

Y la respuesta más representativa al ítem de “creo que estoy influyendo positivamente con mis estudios en las vidas de los demás” corresponde a “nunca” con el 30.8% de elección por los encuestados.

En otra línea, el 30.8% de los estudiantes afirmó que la carrera que está estudiando nunca ha sido un factor que provoque la pérdida de sensibilidad con la gente y con relación al ítem “me preocupa el hecho de que estudiar esta carrera me esté endureciendo emocionalmente” las respuestas con mayor representatividad fueron “nunca” con 38.5% y “pocas veces al año” con el 23.1%.

El 38.5% de los estudiantes afirmó sentirse activo “pocas veces al mes”, mientras que el 30.8% dijo que se siente activo “todos los días” y “pocas veces a la semana” respectivamente. Y el 7.7% de los estudiantes afirmó sentirse frustrado en sus estudios todos los días mientras que el 38.5% dijo nunca sentirse así.

Ahora bien, referente al ítem “creo que estoy estudiando demasiado” las respuestas con mayor representatividad fueron “pocas veces al mes” y “todos los días” con el 30.8% ambas.

Mientras tanto la respuesta con el porcentaje más alto, el 46.2% de los estudiantes afirmó que nunca ha dejado de preocuparle lo que les ocurre a las personas con las que interactúa, y en un segundo sitio se encuentra que el 38.5% de los estudiantes refirió que pocas veces a la semana les llega a suceder lo mencionado.

En el ítem “trabajar directamente con personas me produce estrés” el 30.8% de los estudiantes refirieron que esto les sucede pocas veces al mes, por su parte el 23.1% dijo que nunca se han sentido estresados por este hecho y con un porcentaje menor se encontró a las respuestas “pocas veces a la semana” y “pocas veces al año o menos con el 15.4% de preferencia en ambas.

Y análogamente con un porcentaje del 23.1% fueron elegidas por los estudiantes las respuestas de “una vez a la semana” y “pocas veces al mes” en el ítem “Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas con las que estudio”.

Por otra parte, el 30.8% de la población estudiantil encuestada dijo sentirse estimulado después de estudiar en contacto con personas “pocas veces al mes” mientras en el otro extremo solo el 7.7% afirmó “nunca” haberlo hecho.

El 46.2% de los estudiantes dijo haber conseguido cosas útiles de su carrera “todos los días”, el 30.8% dijo que “pocas veces al mes”, 15.4% “una vez a la semana” y el 7.7% restante asegura que “una vez al mes o menos”.

La respuesta con mayor significatividad respecto del ítem “me siento acabado” fue “nunca” con un porcentaje de elección del 38.5% y en un segundo lugar con el porcentaje de 23.1% se ubican las respuestas “una vez a la semana” y “pocas veces al mes”.

Ya para terminar, con respecto al ítem “en mis estudios trato los problemas con mucha calma” las respuestas con mayor representatividad fueron “todos los días” y “pocas veces al mes” con el 30.8% ambas.

A su vez, la mayoría de la población estudiantil universitaria (53.8%) a la que fue aplicado el instrumento indicó que “nunca” ha creído que las personas de su entorno académico lo culpan de sus problemas mientras.

Ahora bien, por lo que refiere al tercer apartado del cuestionario y para ser más específicos con los resultados sobre la evaluación de la prevalencia del Síndrome en la población de la muestra piloto se obtuvo lo siguiente:

Como bien se mencionó antes son tres los aspectos principales que caracterizan al Burnout: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal, cuya combinación en medidas específicas son los que indicarán si un estudiante padece el Síndrome o no, pero por sí solos también juegan un papel importante como indicios del padecimiento, es por ello que a continuación se analizarán los resultados de la aplicación de la tercera parte del cuestionario, correspondiente al Maslach Burnout- Inventory Student-Survey, con relación a cada una de las tres dimensiones en cuestión.

Con relación al agotamiento o cansancio emocional se sabe que puntajes obtenidos que rebasen los 26 puntos ya es considerado como indicio del padecimiento y después del análisis pertinente se encontró que el 62% de la población obtuvo puntajes mayores a 26. Es decir, el 62% tiene indicios del Síndrome de Burnout con relación a la variable de Cansancio Emocional.

En un segundo momento, con relación a la despersonalización se conoce que puntajes obtenidos que rebasen los 9 puntos ya es considerado como indicio del padecimiento y

después del análisis pertinente se encontró que el 54% de la población obtuvo puntajes de esta naturaleza. Es decir, el 54% tiene indicios del Síndrome de Burnout con relación a la variable de Despersonalización.

Por último, referente a la variable baja realización personal se sabe que puntajes obtenidos que sean menores a los 34 puntos son considerados como indicio del padecimiento y con relación a ello se encontró que el 71% de la población obtuvo puntajes menores a 34. Es decir, el 71% tiene indicios del Síndrome de Burnout con relación a la variable de Falta de Realización Personal.

Sin embargo para definir totalmente que un estudiante es víctima del Síndrome de Burnout Académico es necesario que las tres dimensiones anteriormente abordadas sigan específicamente un patrón: las dos primeras deben tener un nivel alto y la última debe tener niveles bajos; así que tomando en consideración lo anterior, tan solo el 23% resultó padecer el Síndrome mientras que el resto aunque cumple con alguno de los puntajes requeridos en sus variables, por la combinación del resto de las dimensiones no del todo pueden ser contemplados.

En conclusión, el análisis del pilotaje del instrumento en cuestión permitió dar cuenta que los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación tienen un buen concepto del proceso de la evaluación del aprendizaje y así mismo conocen en que les beneficia, sin embargo, este proceso está generando algunas situaciones de tensión, irritabilidad, enojo y falta de motivación por lo estudios.

Ahora bien, derivado del análisis anterior se tomó la decisión de hacer ciertas modificaciones en la estructura del instrumento con la finalidad de disminuir la extensión del mismo y facilitar la comprensión del mismo para la población a la que le será aplicado, evitando de esta forma cualquier contratiempo que pudiese ocurrir al momento de ser contestado.

En primer momento y de forma poco significativa se le agregó una opción de respuesta más a los ítems “¿Las actividades que el docente planea durante el curso me permiten el uso de diversas herramientas tecnológicas en la elaboración de trabajos y tareas?” y “De las siguientes herramientas tecnológicas de presentación marca con una (x) las que has

utilizado para crear una exposición”, ya que ambas daban a elegir a los estudiantes entre una serie de herramientas la que más utilizaban, sin embargo en un principio no se tomó en cuenta que si ninguna de las propuestas hubiese sido utilizada por los estudiantes, esto tendrían que elegir forzosamente una al azar para poder proseguir a contestar el resto del instrumento, por ello en ambos ítems se agregó “Ninguna de las anteriores” como opción de respuesta.

En segunda instancia tomando en cuenta que algunos de los estudiantes que formaron parte de la muestra piloto argumentaron que era un cuestionario muy extenso, se tomó la decisión de descartar o fusionar ciertos ítems que de alguna manera podían llegar a ser repetitivos o sencillamente la información que brindaban no contribuía a la finalidad de la presente investigación, tal fue el caso de del ítem “¿Mis calificaciones del último semestre cursado son bajas en comparación las obtenidas en un inicio de la carrera?” cuya pregunta no otorgaba un dato que se requiriera para conocer la percepción que tienen los estudiantes de la evaluación del aprendizaje y tampoco ayudaba a identificar la prevalencia del Síndrome de Burnout en los mismos.

En el mismo entendido y visualizando cierta similitud en los ítems “¿Considero que mi docente evalúa mis conocimientos?” y “¿Considero que la evaluación que realizan mis docentes sólo sirve para verificar lo aprendido?” se decidió fusionarlos de tal manera que solo se obtuviera un ítem, pero sin dejar de rescatar la esencia de ambos, consiguiendo de tal forma el nuevo ítem “¿Considero que mi docente evalúa mis conocimientos para verificar lo que he aprendido?”.

De manera análoga se fusionaron los ítems “Al inicio del semestre ¿mi docente destina un tiempo en específico para establecer los criterios de evaluación?” y “¿El docente me toma en cuenta al momento de establecer los criterios de evaluación?” resultando como ítem fusionado “Al inicio del semestre ¿mi docente destina un tiempo en específico para establecer los criterios de evaluación y toma en cuenta las aportaciones de los estudiantes?”.

Y por último se determinó que las opciones de respuesta “siempre”, “casi siempre”, “casi nunca” y “nunca” no estaban en congruencia con el ítem “¿Conozco distintas estrategias de autoevaluación?” por lo que se cambiaron a “si” y “no”.

Obteniendo como resultado final un cuestionario compuesto por 60 reactivos, correspondiendo los primeros 9 a datos generales del estudiante, los siguientes 29 son aquellos que están relacionados directamente a la percepción que tiene el estudiante acerca de la evaluación del aprendizaje y los últimos 22 concernientes específicamente a la medición de la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico a través del Maslach Bournout Inventory- Student Survey.

El cual de acuerdo con la finalidad que se persigue y tomando en cuenta que esta investigación se desenvuelve en el marco del proyecto RECREA, fue aplicado a estudiantes pertenecientes a semestres en los cuales dan clases los docentes involucrados en el proyecto anteriormente mencionado, correspondiendo a 1°, 2°, 4° y 6°.

Además de seguir una lógica de cada semestre par, es decir los estudiantes a quienes también se les aplicó el instrumento fueron 8°, la aplicación fue en digital, de igual forma en que se llevó a cabo la prueba piloto, a través de la herramienta tecnológica Survio.

## 5.2 Introducción al análisis de los resultados

El instrumento final se aplicó a 89 estudiantes pertenecientes a los semestres 1°, 2°, 4°, 5°, 6° y 8°, de los cuales 71 fueron mujeres y 18 hombres; cuyos resultados de mayor significatividad se mencionan a continuación.

Cabe hacer mención de que el análisis estadístico se realizó mediante el programa informático IBM SPSS Statistics 22. Y la consistencia interna del instrumento de medida se calculó con el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo una confiabilidad del .868

**Tabla 2.**

*Fiabilidad del instrumento*

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.868	.861	60

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

En el análisis se trabajó con tablas que permiten visualizar los apartados correspondientes a la percepción que tienen los estudiantes de la evaluación del aprendizaje y los resultados del Maslach Burnout Inventory Student- Survey, con el cuál se evaluó la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes.

En cuanto a los resultados de las relaciones entre ambas partes, se utilizó el coeficiente de correlación tau de Kendall, con el cual se buscó medir el grado de relación entre las diferentes percepciones de los alumnos sobre la evaluación y las tres dimensiones que conforman el Síndrome de Burnout Académico.

Los motivos por los cuales se eligió usar el coeficiente tau de Kendall fueron por que las variables analizadas son ordinales, es decir que se encontraban organizadas en niveles jerárquicos, además de que esta prueba según Hernández et al. (2014) es de las más utilizadas

por los investigadores para relacionar estadísticamente escalas Likert, como resulta serlo en este caso.

Para el análisis del resultado se tomó en cuenta que los “coeficientes varían de  $-1.0$  (correlación negativa perfecta) a  $+1.0$  (correlación positiva perfecta), considerando el  $0$  como ausencia de correlación entre las variables jerarquizadas” (Hernández et al. 2014), por lo que para fines de este estudio solo se tomaron en cuentas las correlaciones que superaran el  $\pm .700$  de correlación y aquellas con valor menor de  $.050$  de significatividad.

### **5.3 Análisis de resultados de los reactivos correspondientes a la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje**

En este apartado se observa un comparativo acerca de los porcentajes obtenidos acerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

El comparativo se realizó entre los resultados de la población muestra total de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y posteriormente de esta misma, se rescataron solo los resultados de los alumnos que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA.

De acuerdo con la Tabla 3, se puede observar que los estudiantes que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA presentan porcentajes considerablemente más altos que los porcentajes de la población muestra total, en otras palabras, esta parte de la población estudiada tiene una percepción más positiva de la evaluación que el resto, situación que se puede justificar a que la evaluación en este proyecto según Cáceres (2019) es usada como una herramienta para la mejora, dándole gran importancia a la retroalimentación que se le brinda a los estudiantes para hacerles saber sobre sus áreas de oportunidad, aspecto que según Moreno (2016) es uno de los principales que caracteriza a la perspectiva de la evaluación como práctica cultural.

Hablando particularmente de la percepción acerca de la evaluación como una experiencia de aprendizaje, salta a la vista en la Tabla 3 que el 84.27% del total de los estudiantes de la población muestra afirmo estar de acuerdo con ello, mientras con un porcentaje mayor, el 92% de los estudiantes que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA refirió lo mismo, hecho que permite afirmar que se trata de una evaluación con tintes formativos, puesto que de acuerdo con Morales (2016) la evaluación formativa da la oportunidad al docente de hacer los cambios necesarios en el momento preciso para adaptar su enseñanza ayudándole a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes, es decir, en ella el alumno observa a la evaluación, más como una herramienta para seguir aprendiendo, que como un proceso que va a determinar si sabe o no.

Otra de las percepciones que más llaman la atención por los porcentajes que presentaron, es la relacionada a la evaluación como ayuda para asumir la responsabilidad de los aprendizajes, en donde los estudiantes de RECREA obtuvieron el porcentaje más alto del 93.33% y los estudiantes en general del 86.52%, posicionándose otra vez con porcentajes más altos que su comparativo.

Según los porcentajes relacionados a los resultados de esta percepción, en ambos casos se identificó que los estudiantes al tener una participación activa en el proceso de evaluación, hecho que está establecido en los documentos oficiales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, reflexionan sobre su aprendizaje y el de sus pares a través del ejercicio de Autoevaluación y Coevaluación en la plataforma institucional del Syllabus, provocando un mayor sentido de responsabilidad sobre sus aprendizajes.

Cabe hacer mención que, aunque los porcentajes de la población muestra en general de estudiantes no son bajos, si son menos significativos que en los estudiantes que cursan asignaturas en las que se trabaja con un diseño instruccional del proyecto RECREA, además que los resultados se pudieron haber visto influidos por que en ellos también están contemplados estos, pero de acuerdo con las respuestas obtenidas por los estudiantes se encontró coherencia con los planteamientos de evaluación que se mencionan en los documentos oficiales de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en donde se describe a un proceso de evaluación integral, formativo, contextualizado y orientado hacia la mejora.

Por último, es importante mencionar que la percepción con relación a que, si las evaluaciones son útiles o les permiten a los estudiantes resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase, fue un reactivo que solo se aplicó a los estudiantes que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA, tomando en cuenta los principios de la evaluación en este, en donde el 84% de los estudiantes dijo estar de acuerdo con esta afirmación, enmarcándose así como la práctica de evaluación centrada en el desempeño de los estudiantes la cual busca identificar si los estudiantes cuentan con las habilidades necesarias para afrontar problemas reales, descrita por Cáceres (2019) para efectos de la evaluación en el proyecto RECREA.

**Tabla 3.**

*Percepción de los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre la Evaluación del Aprendizaje*

<b>Percepciones</b>	<b>Estudiantes de la LCE Población muestra en general</b>	<b>Estudiantes de la LCE que cursan asignaturas RECREA</b>
<b>Como un proceso que potencia el aprendizaje</b>	84.27%	89.34%
<b>Como una experiencia de aprendizaje</b>	78.65%	92%
<b>Como generadora de confianza sobre sus aprendizajes</b>	86.52%	85.33%
<b>Como ayuda para asumir la responsabilidad de los aprendizajes</b>	86.52%	93.33%
<b>Como justas</b>	86.51%	90.60%
<b>Como útiles para resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase</b>		84%

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

En otra línea, dentro de este apartado también se incluye el análisis de algunos reactivos con relación a la percepción sobre la evaluación de los estudiantes referente al padecimiento de algunas de las reacciones propias del Síndrome de Burnout Académico.

**Tabla 4.**

*Percepción de los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre síntomas del Síndrome del Burnout Académico en temporada de evaluación*

<b>Percepciones</b>	<b>Estudiantes de la LCE Población muestra en general</b>	<b>Estudiantes de la LCE que cursan asignaturas RECREA</b>
<b>Enojo durante el periodo de evaluación</b>	41.57%	38.67%
<b>Tensión momentos previos a la realización de una evaluación</b>	60.67%	60%
<b>Dificultad para concentrarse en temporadas de evaluación</b>	58.43%	57.33%
<b>Irritabilidad en los estudiantes en el periodo de evaluación</b>	44.92%	44%
<b>Dificultad para recordar los temas vistos en clase durante una evaluación</b>	44.94%	45.33%
<b>Cansancio después de la temporada de evaluación</b>	64.05%	66.67%

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se observa que, en ambos casos, aunque los porcentajes en que los estudiantes sufren algunos de los principales síntomas del Síndrome de Burnout Académico según Houtman y Jettinghoff (2008), citados por Narváez y Barrientos (2015), no son tan altos, si hay tres síntomas que sus porcentajes sobrepasan el 50% de prevalencia en la población en cuestión, los cuales son: la tensión (reacción fisiológica), dificultad para concentrarse (reacción cognitiva) y el cansancio.

Por ende, en esta investigación se identifican a estos tres síntomas o reacciones del Síndrome de Burnout Académico como los que más se presentan en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de le Educación en temporadas de evaluación.

#### 5.4 Análisis de los resultados correspondientes a la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Con relación a la prevalencia del Síndrome de Burnout en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de acuerdo con la Tabla 5, se puede observar que el 12.3% (11 alumnos) de la población estudiantil muestra total tiene el Síndrome de Burnout Académico, mientras retomando de esta población solo a aquellos estudiantes que cursan asignaturas que se encuentran incorporadas al proyecto RECREA, se encontró una prevalencia del Síndrome de Burnout Académico del 8% (6 alumnos).

Porcentaje que así mismo representa el 54.54% del total de afectados en la población muestra general de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (cursantes y no cursantes de asignaturas incorporadas al proyecto RECREA).

Resultados que se enmarcan en los porcentajes estimados por Loayza et al. (2016) en donde encontró que la prevalencia del Síndrome de Burnout Académica en estudiantes universitarios varía entre el 8% y el 56.9%.

Se puede mencionar que del 100% de los afectados de la muestra total de estudiantes el 54.54% fueron hombres y el 45.45% restantes mujeres, siendo solo una persona la diferencia en cuestiones del género más afectado por este Síndrome.

**Tabla 5.**

*Prevalencia del Síndrome del Burnout Académico en los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*

	<b>Estudiantes de la LCE Población muestra en general</b>	<b>Estudiantes de la LCE que cursan asignaturas RECREA</b>
<b>Estudiantes afectados</b>	12.35% (11)	8% (6)
<b>Estudiantes con indicios</b>	44.94% (40)	46.66% (35)
<b>Estudiantes no afectados</b>	42.69% (38)	45.33 % (34)
<b>Estudiantes totales</b>	100% (89)	100% (75)

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

Pero de acuerdo con Maslach y Jackson (1981), citados por Hernández et al. (2007), el Síndrome de Burnout Académico se encuentra conformado de tres dimensiones, en las cuales, si se adquieren puntuaciones de alarma en alguna de ellas, se considera que el estudiante tiene indicios del mismo, y derivado de ello se encontró que el 44.94% (40 alumnos) de los estudiantes de la muestra total presento indicios del Síndrome mientras que tomando en cuenta solo a los estudiantes que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA, se observa el 46.66% (35 alumnos) tiene indicios del mismo.

Mientras que el 42.69% (38 alumnos) de los estudiantes de la población muestra en general no presentan afectación alguna del Síndrome de Burnout Académico y en la población RECREA es el 45.33% (34 alumnos) cuyas puntuaciones obtenidas en el instrumento que se les aplico no resultan compatibles con las del diagnóstico de un afectado.

Y de manera más detallada, con relación a los porcentajes de la prevalencia de cada una de las dimensiones del Síndrome de Burnout Académico en la Tabla 6 se puede observar que en general los estudiantes de la muestra total presentan porcentajes más altos que los que presenta el grueso de la población de los estudiantes que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA, es decir, los estudiantes que cursan estas asignaturas tienen menos cansancio emocional, menos despersonalización y se encuentran más realizados personalmente que los que no los cursan, pero en los siguientes apartados se muestran con mayor detalle estos resultados.

### **Tabla 6.**

#### *Prevalencia de las dimensiones del Síndrome de Burnout Académico*

	Estudiantes de la LCE Población muestra en general	Estudiantes de la LCE que cursan asignaturas RECREA
Cansancio emocional	31%	28%
Despersonalización	24.72%	22.67%
Baja realización personal	32.58%	26.67%

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 6 se observa que el 31% de los estudiantes de población muestra general estudiada y el 28% de los que cursaron asignaturas RECREA sufren de cansancio emocional, dimensión del Síndrome de Burnout Académico que Lee et al. (2007) y Schaufeli et al. (2002), citados por Herrera et al. (2016) definen como aquella condición que provoca que los estudiantes se sientan cansados de estudiar.

En segundo momento se observa que el 24.72% de los estudiantes de la población muestra total y el 22.67% de los estudiantes que cursan asignaturas planeadas bajo el diseño instruccional que el proyecto RECREA plantea sufren de despersonalización, segunda dimensión que conforma al Síndrome de Burnout Académico, la cual consiste en la pérdida de interés por el estudio a tal grado de dudar sobre su utilidad y la capacidad de continuar con ellos (Herrera et al. 2016).

Por último, en la Tabla 6 también se observa que el 32.58% de los estudiantes de la población muestra total y el 26.67% de los estudiantes que cursan asignaturas RECREA presentan bajos niveles de realización personal, es decir, los estudiantes han desarrollado sentimientos de descontento e insatisfacción hacia todo lo que realiza en el ámbito académico acompañado de una valoración negativa sobre su desempeño en las mismas (Herrera et al. 2016).

## **5.5 Análisis de resultados de la relación entre la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes y la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los mismos**

### **5.5.1 Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Población muestra en general)**

Atendiendo a uno de los objetivos que persigue la presente investigación en el siguiente apartado se presentan un conjunto de tablas de correlación con el coeficiente tau de Kendall que permiten analizar la relación entre lo que los estudiantes perciben sobre la evaluación de los aprendizajes y sus niveles de cansancio emocional, despersonalización y realización personal, de cuya combinación es resultado el Síndrome de Burnout Académico.

Con base en el análisis de las tablas 7, 8 y 9 se puede observar que en cuanto a correlaciones entre cada una de las percepciones que los estudiantes tienen sobre la evaluación del aprendizaje y sus niveles en las tres dimensiones que conforman al Síndrome de Burnout Académico no se encontraron valores de correlación que superaran el  $\pm .700$ , es decir, de acuerdo con el coeficiente de correlación tau de Kendall no hay relación entre estas variables.

Sin embargo, se encontró una correlación entre la percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes y la percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje, con un coeficiente de correlación positiva del  $.720$  y con un nivel de significatividad del  $.000$ , es decir, entre más perciban los estudiantes que la evaluación les genera confianza sobre lo que están aprendiendo mayor será el grado en que asuman la responsabilidad de los mismos y viceversa.

**Tabla 7.**

*Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la dimensión de Cansancio emocional del Síndrome de Burnout Académico*

			Nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas
tau_b de Kendall	Nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	Coeficiente de correlación	1.000	-.237*	-.170	-.292**	-.325**	-.240*
		Sig. (bilateral)	.	.013	.079	.002	.001	.013
		N	89	89	89	89	89	89
	Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Coeficiente de correlación	-.237*	1.000	.587**	.525**	.617**	.180
		Sig. (bilateral)	.013	.	.000	.000	.000	.063
		N	89	89	89	89	89	89
	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Coeficiente de correlación	-.170	.587**	1.000	.631**	.596**	.339**
	Sig. (bilateral)	.079	.000	.	.000	.000	.000	
	N	89	89	89	89	89	89	
Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Coeficiente de correlación	-.292**	.525**	.631**	1.000	.720**	.266**	
	Sig. (bilateral)	.002	.000	.000	.	.000	.006	
	N	89	89	89	89	89	89	
Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Coeficiente de correlación	-.325**	.617**	.596**	.720**	1.000	.324**	
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000	.000	.	.001	
	N	89	89	89	89	89	89	
Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Coeficiente de correlación	-.240*	.180	.339**	.266**	.324**	1.000	
	Sig. (bilateral)	.013	.063	.000	.006	.001	.	
	N	89	89	89	89	89	89	

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8.**

*Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la dimensión de Despersonalización del Síndrome de Burnout Académico*

			Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Nivel de despersonalización en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación
tau_b de Kendall	Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1.000 .000 89	.587** .000 89	.525** .000 89	.617** .000 89	.180 .063 89	-.367** .000 89
	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.587** .000 89	1.000 .000 89	.631** .000 89	.596** .000 89	.339** .000 89	-.237* .015 89
	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.525** .000 89	.631** .000 89	1.000 .000 89	.720** .000 89	.266** .006 89	-.334** .001 89
	Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.617** .000 89	.596** .000 89	.720** .000 89	1.000 .001 89	.324** .001 89	-.340** .001 89
	Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.180 .063 89	.339** .000 89	.266** .006 89	.324** .001 89	1.000 .001 89	-.067 .494 89
	Nivel de despersonalización en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	-.367** .000 89	-.237* .015 89	-.334** .001 89	-.340** .001 89	-.067 .494 89	1.000 .001 89

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9.**

*Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la dimensión de Realización personal del Síndrome de Burnout Académico*

			Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Nivel de realización personal de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación
tau_b de Kendall	Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1.000 .000 89	.587** .000 89	.525** .000 89	.617** .000 89	.180 .063 89	.259** .007 89
	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.587** .000 89	1.000 .000 89	.631** .000 89	.596** .000 89	.339** .000 89	.261** .007 89
	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.525** .000 89	.631** .000 89	1.000 .000 89	.720** .000 89	.266** .006 89	.293** .002 89
	Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.617** .000 89	.596** .000 89	.720** .000 89	1.000 .000 89	.324** .001 89	.406** .000 89
	Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.180 .063 89	.339** .000 89	.266** .006 89	.324** .001 89	1.000 .000 89	.371** .000 89
	Nivel de realización personal de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.259** .007 89	.261** .007 89	.293** .002 89	.406** .000 89	.371** .000 89	1.000 .000 89

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

### **5.5.2 Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA**

Ahora bien, atendiendo a otro de los objetivos específicos que persigue la presente investigación en el siguiente apartado se muestra un conjunto de tablas de correlación con el coeficiente tau de Kendall que permiten analizar la relación entre lo que los estudiantes, que cursan asignaturas planeadas bajo el diseño instruccional propuesto en el proyecto RECREA, perciben sobre la evaluación de los aprendizajes y sus niveles de cansancio emocional, despersonalización y realización personal, de cuya combinación es resultado el Síndrome de Burnout Académico.

En este caso, se puede apreciar en las Tablas 10, 11 y 12 que ninguna correlación entre cada una de las distintas percepciones que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignatura incorporadas al RECREA y los niveles que presentan de las tres dimensiones que conforman al Síndrome de Burnout Académico tiene un coeficiente de correlación que supere el valor de  $\pm 0.700$  por lo que se determina que no existe correlación alguna entre estas variables.

**Tabla 10.**

*Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignaturas RECREA y la dimensión de Cansancio emocional del Síndrome de Burnout Académico*

			Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Percepción de los estudiantes sobre si las evaluaciones de los docentes les permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase	Nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación
tau_b de Kendall	Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Coefficiente de correlación	1.000	.526**	.446**	.579**	.095	.361**	-.156
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.381	.001	.140
		N	75	75	75	75	75	75	75
	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Coefficiente de correlación	.526**	1.000	.535**	.500**	.280*	.354**	-.136
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.010	.001	.201
		N	75	75	75	75	75	75	75
	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Coefficiente de correlación	.446**	.535**	1.000	.644**	.160	.332**	-.257*
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.137	.002	.015
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Coefficiente de correlación	.579**	.500**	.644**	1.000	.212	.394**	-.311**	
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.052	.000	.004	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Coefficiente de correlación	.095	.280*	.160	.212	1.000	.331**	-.237*	
	Sig. (bilateral)	.381	.010	.137	.052	.	.002	.026	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de los estudiantes sobre si las evaluaciones de los docentes les permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase	Coefficiente de correlación	.361**	.354**	.332**	.394**	.331**	1.000	-.319**	
	Sig. (bilateral)	.001	.001	.002	.000	.002	.	.002	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	Coefficiente de correlación	-.156	-.136	-.257*	-.311**	-.237*	-.319**	1.000	
	Sig. (bilateral)	.140	.201	.015	.004	.026	.002	.	
	N	75	75	75	75	75	75	75	

Nota. Fuente: Elaboración propia

**Tabla 11.**

*Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignaturas RECREA y la dimensión de Despersonalización del Síndrome de Burnout Académico*

			Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Percepción de los estudiantes sobre si las evaluaciones de los docentes les permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase	Nivel de despersonalización en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación
tau_b de Kendall	Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Coefficiente de correlación	1.000	.526**	.446**	.579**	.095	.361**	-.333**
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.381	.001	.002
		N	75	75	75	75	75	75	75
	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Coefficiente de correlación	.526**	1.000	.535**	.500**	.280	.354**	-.226*
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.010	.001	.037
		N	75	75	75	75	75	75	75
	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Coefficiente de correlación	.446**	.535**	1.000	.644**	.160	.332**	-.311**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.137	.002	.004
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Coefficiente de correlación	.579**	.500**	.644**	1.000	.212	.394**	-.322**	
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.052	.000	.003	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Coefficiente de correlación	.095	.280*	.160	.212	1.000	.331**	-.024	
	Sig. (bilateral)	.381	.010	.137	.052	.	.002	.820	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de los estudiantes sobre si las evaluaciones de los docentes les permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase	Coefficiente de correlación	.361**	.354**	.332**	.394**	.331**	1.000	-.230*	
	Sig. (bilateral)	.001	.001	.002	.000	.002	.	.031	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Nivel de despersonalización en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	Coefficiente de correlación	-.333**	-.226*	-.311**	-.322**	-.024	-.230*	1.000	
	Sig. (bilateral)	.002	.037	.004	.003	.820	.031	.	
	N	75	75	75	75	75	75	75	

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

**Tabla 12.**

*Correlación entre la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan asignaturas RECREA y la dimensión de Realización personal del Síndrome de Burnout Académico*

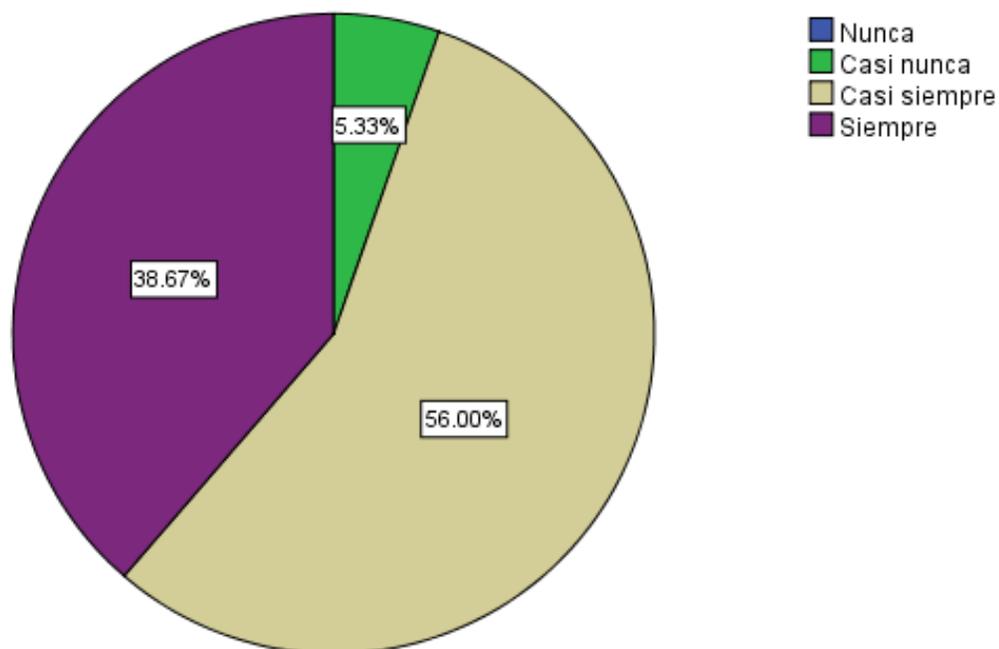
			Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Percepción de los estudiantes sobre si las evaluaciones de los docentes les permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase	Nivel de realización personal de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación
tau_b de Kendall	Percepción de la evaluación como un proceso que potencia el aprendizaje de los estudiantes	Coefficiente de correlación	1.000	.526**	.446**	.579**	.095	.361**	.189
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.381	.001	.074
		N	75	75	75	75	75	75	75
	Percepción de la evaluación como una experiencia de aprendizaje para los estudiantes	Coefficiente de correlación	.526**	1.000	.535**	.500**	.280*	.354**	.182
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.010	.001	.088
		N	75	75	75	75	75	75	75
	Percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes	Coefficiente de correlación	.446**	.535**	1.000	.644**	.160	.332**	.197
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.137	.002	.062
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje	Coefficiente de correlación	.579**	.500**	.644**	1.000	.212	.394**	.341**	
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.052	.000	.002	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de los alumnos referente a que las evaluaciones son justas	Coefficiente de correlación	.095	.280*	.160	.212	1.000	.331**	.313**	
	Sig. (bilateral)	.381	.010	.137	.052	.	.002	.003	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Percepción de los estudiantes sobre si las evaluaciones de los docentes les permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase	Coefficiente de correlación	.361**	.354**	.332**	.394**	.331**	1.000	.230*	
	Sig. (bilateral)	.001	.001	.002	.000	.002	.	.029	
	N	75	75	75	75	75	75	75	
Nivel de realización personal de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	Coefficiente de correlación	.189	.182	.197	.341**	.313**	.230*	1.000	
	Sig. (bilateral)	.074	.088	.062	.002	.003	.029	.	
	N	75	75	75	75	75	75	75	

**Nota.** Fuente: Elaboración propia

## 5.6 Análisis sobre la aplicación del proyecto RECREA

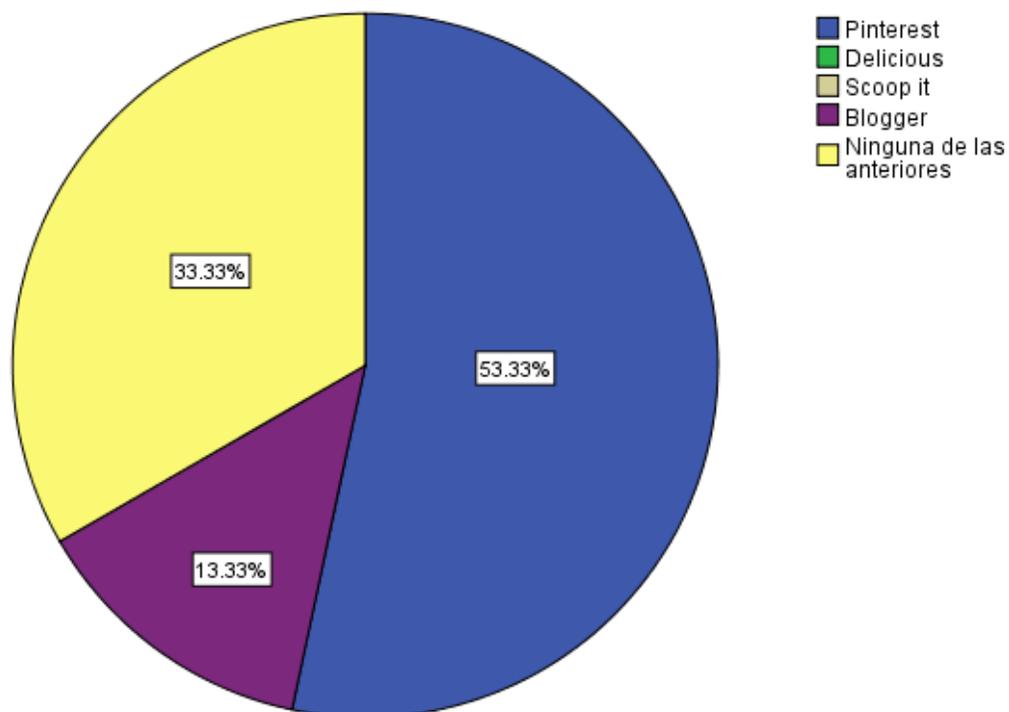
Por otro lado, como información complementaria, se realizaron algunas preguntas referentes a la aplicación del proyecto RECREA en relación con algunos de sus principios fundamentales, dirigidas a los estudiantes que cursan asignaturas incorporadas al mismo y analizando solo a esta parte específica de la población estudiada se encontró lo siguiente:

En este entendido, en la Figura 1 se observa que el 94.67% de los estudiantes afirmó que las actividades que el docente planea durante el curso les permiten el uso de diversas herramientas tecnológicas en la elaboración de trabajos y tareas, situación que permite dar por hecho que el principio con relación al uso de las TIC está siendo implementado en las asignaturas participantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.



**Figura 1.** *Uso de herramientas tecnológicas para la elaboración de tareas y trabajos*

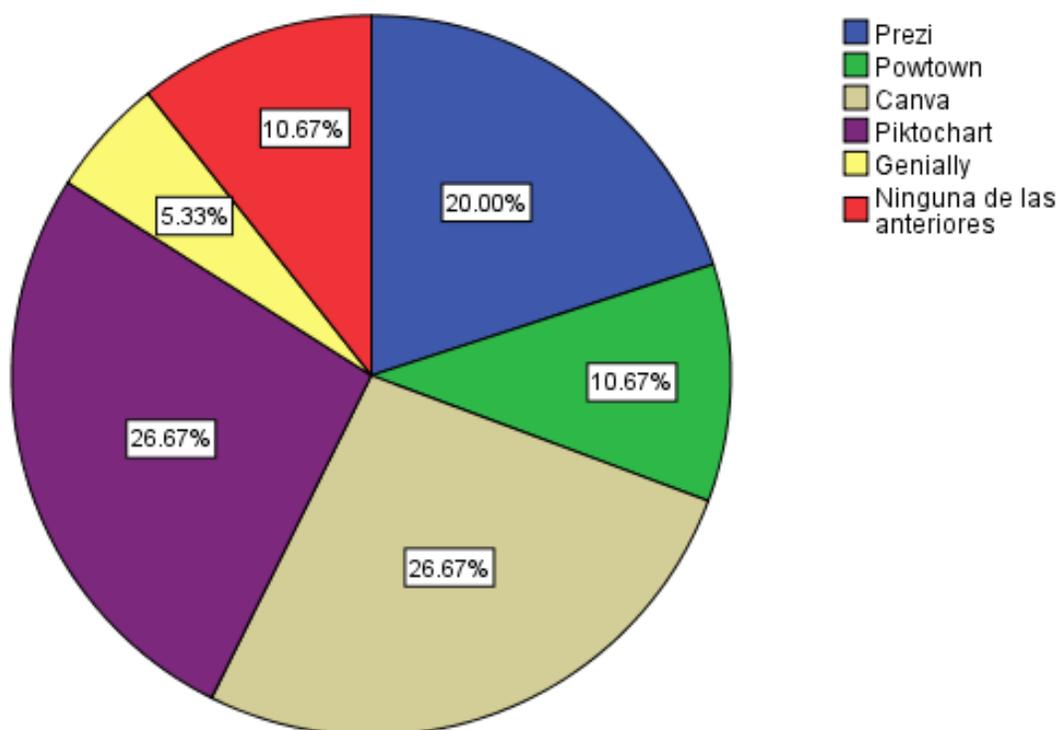
Y en la Figura 2, se muestra que la herramienta más utilizada por los estudiantes para recolectar y comprender información es Pinterest con el 53.33% de preferencia, siguiendo en segundo sitio Blogger con el 13.33%, resultando de interés que el resto de los estudiantes, correspondiente al 33.33% afirmó jamás haber usado alguna de las herramientas mencionadas.



**Figura 2.** Herramienta tecnológica que más utilizan los estudiantes para recolectar y comprender información

Y referente a la herramienta tecnológica más utilizada por los estudiantes para crear exposiciones, de acuerdo con la Figura 3 se muestra que Piktochart y Canva con un porcentaje análogo correspondiente al 26.67% figuran como las más elegidas por los estudiantes.

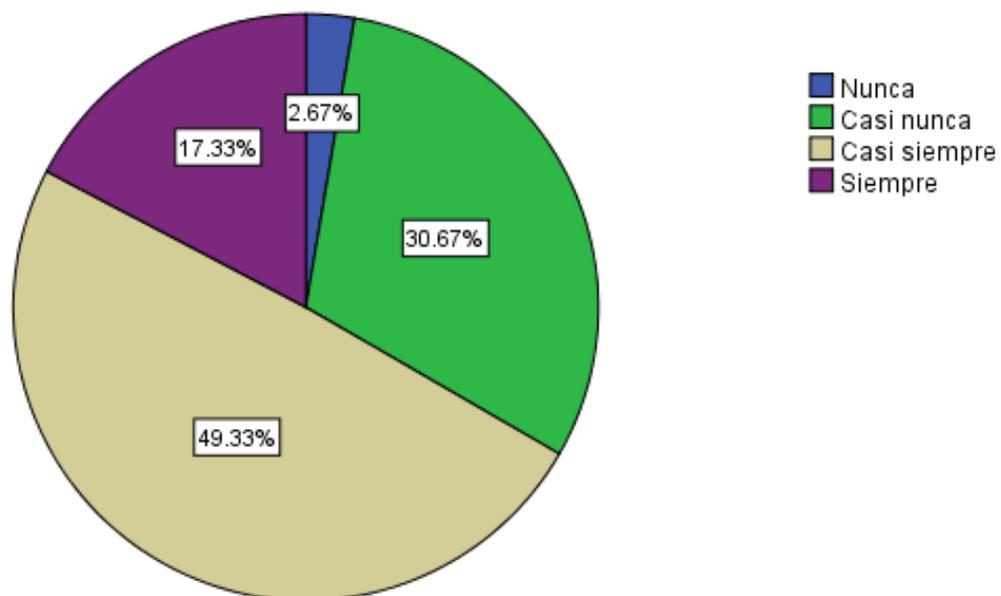
Así mismo, esto permite dar cuenta de que los estudiantes tiene un amplio número de herramientas a su disposición para realizar sus trabajos y tareas escolares por medio del uso de la tecnología.



**Figura 3.** Herramienta tecnológica de presentación que más utilizan los estudiantes para crear exposiciones

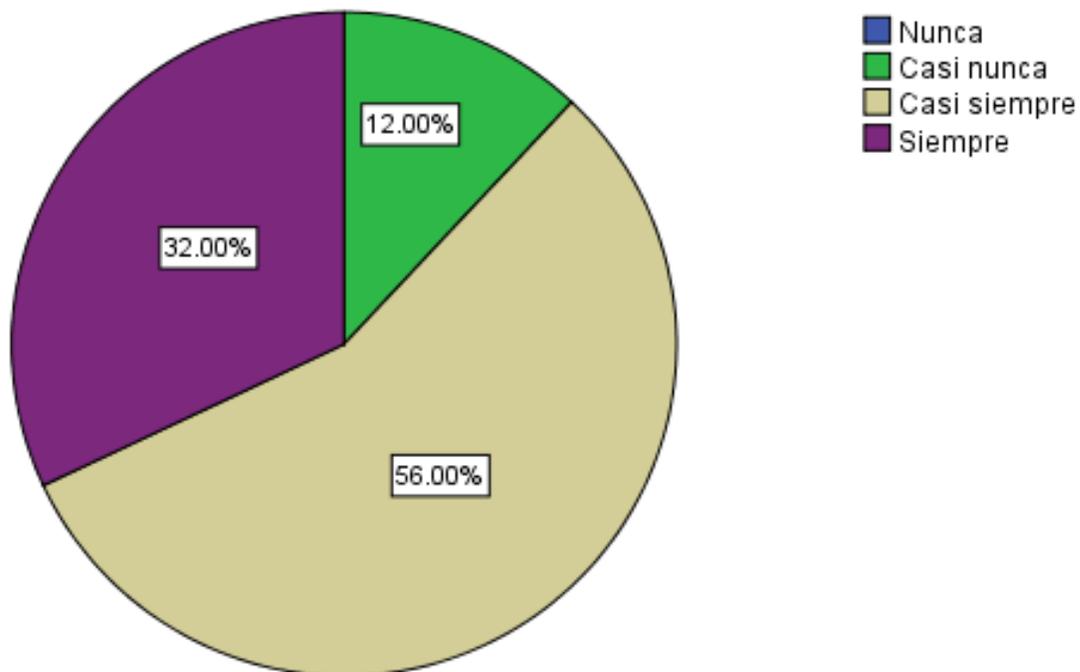
Y para terminar de analizar este eje, en la Figura 4 se puede ver que un poco más de la mitad de los estudiantes, correspondiente al 66.66%, afirmó consultar videos especializados en Youtube para profundizar los temas tratados en clase.

Siendo el uso de videos un claro ejemplo de los nuevos métodos que pueden ser usados para reforzar el aprendizaje de los estudiantes con ayuda de la tecnología.



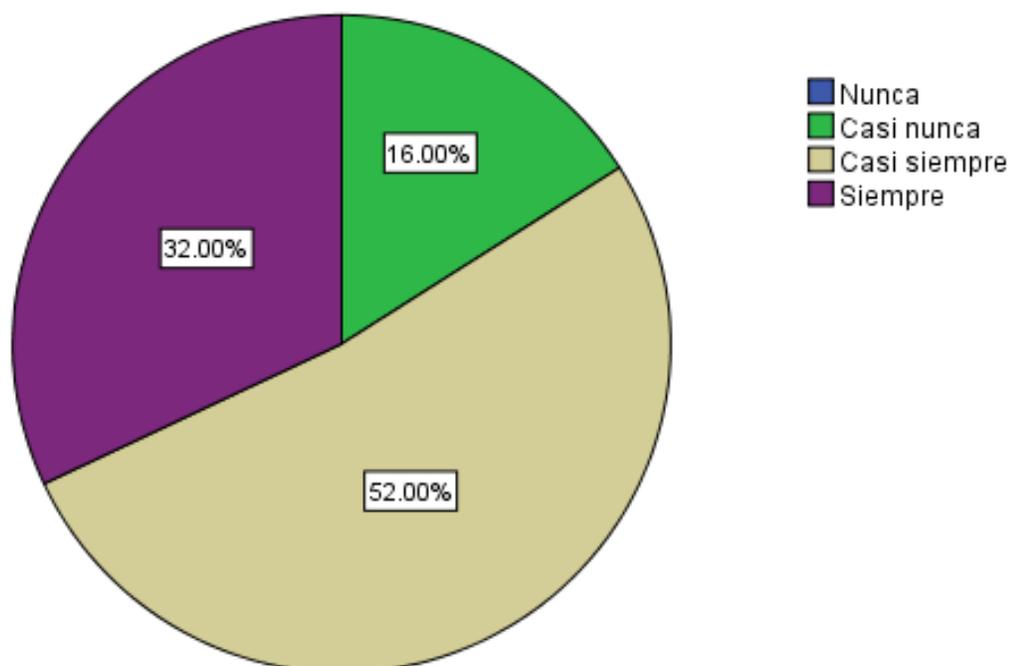
**Figura 4.** *Uso de videos especializados de Youtube para profundizar temas revisados en clase*

Por otra parte, referente al uso de rúbricas como instrumentos de evaluación en marco del proyecto RECREA, las cuales buscan la valoración eficiente de las tareas o actividades de aprendizaje complejo que realizan los estudiantes (Promeb, 2017) se puede observar en la Figura 5 que el 88% de los estudiantes afirmó ser evaluados a través de rúbricas.



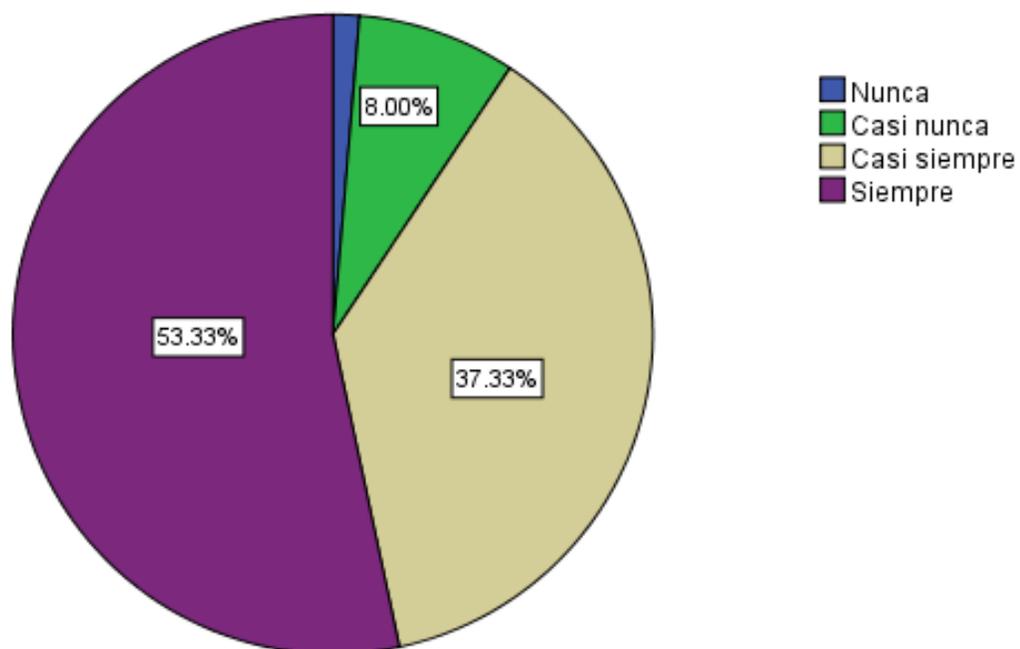
**Figura 5.** Evaluación realizada por el docente a través de rúbricas

Mientras que, atendiendo al apartado con relación al proceso de retroalimentación, en la Figura 6 se muestra que el 84% de los estudiantes dijo recibir retroalimentación por partes de su docente una vez obtenidos sus resultados, cuyo aspecto según Cáceres (2019) es parte medular de la evaluación planteada en el proyecto RECREA, asumiéndose como una oportunidad de seguir aprendiendo.



**Figura 6.** *Retroalimentación brindada por los docentes una vez que se obtienen los resultados de los estudiantes*

Ahora bien, en la Figura 7 se observa que el 90.66% de los universitarios que cursan asignaturas pertenecientes al proyecto RECREA perciben que la retroalimentación brindada por sus docentes les permite potencializar sus aprendizajes, cumpliendo de esta manera con el objetivo que persigue el Proyecto RECREA al plantear a la retroalimentación como una herramienta que le sirve al alumno para mejorar su aprendizaje.



**Figura 7.** *Percepción de los estudiantes sobre que la retroalimentación brindada por los docentes potencializa sus aprendizajes*

## Capítulo 6. Conclusiones

La presente tesis tuvo como objetivo principal identificar la relación entre la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre la evaluación del aprendizaje y la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los mismos.

Por lo cual en primer momento se realizó una recopilación de los últimos estudios acerca del tema de Síndrome de Burnout Académico en estudiantes universitarios, en los cuales se percató que dicho síndrome ha sido ligado a numerosas variables para su estudio, así como también se identificaron algunas cuestiones generales como que el género que se ve mayormente afectado por este padecimiento es el femenino, y que en su mayoría se encuentran altos niveles del mismo en estudiantes que cursan los semestres más avanzados de la carrera.

Teniendo en cuenta el recorrido conceptual que se realizó acerca de la evaluación de los aprendizajes se sabe que con el paso de los años su concepción ha ido cambiando de orientación, puesto que paso de ser entendida como “un proceso que permite conocer en qué medida se ha cumplido o no, con los objetivos planteados” a ser “una vía para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje”.

En la misma línea después de una exhaustiva revisión de algunos documentos oficiales se encontró que la conceptualización que se tiene de la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, hace alusión a una evaluación con un enfoque formativo e integral.

Ahora bien, ya en la práctica y con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un inicio, se muestra los siguientes resultados:

De acuerdo con el análisis estadístico previamente realizado, los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación perciben a la evaluación como un proceso que los ayuda a potenciar su aprendizaje, y de manera análoga como una experiencia de este.

Aunado a esto más de la mitad de la muestra de estudiantes universitarios dijo que la evaluación le brindaba cierta confianza sobre sus aprendizajes, además de que esta misma les obliga a responsabilizarse de ellos.

Situación que va muy acorde a lo establecido en el Modelos Curricular Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Sin embargo, también se encontró que las evaluaciones les generan tensión, dificultad para concentrarse y cansancio, reacciones que según Houtman y Jettinghoff (2008), citados por Narváez y Barrientos (2015), sufren los individuos que se ven afectados por el Síndrome de Burnout Académico.

En otra línea, haciendo alusión a otra de las preguntas de investigación, si bien los porcentajes de prevalencia del Síndrome en cuestión en los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación no fueron altos si son significativos estadísticamente, puesto que el 12.3% de la población estudiada sufre de este padecimiento, el problema existe, aunque en una minoría de estudiantes, pero está presente en la institución.

Aunado a esto se halló que, si bien la mayoría de los estudiantes no padece el Síndrome como tal, si presentan indicios de este en algunas de sus variables, por ejemplo, el 55.71% de la población estudiantil muestra altos y medios niveles de cansancio emocional, mientras que el 43.81% de manera análoga presenta despersonalización en nivel alto y medio; por último, en cuanto a la variable de realización personal el 32.58% de los estudiantes cuenta con niveles bajos.

Porcentajes que en conjunto denotan que el 44.94% de los estudiantes tiene indicios del padecimiento, los cuales si no se atienden de manera oportuna pueden incrementar, pudiendo ubicarse dentro de los 4 niveles de evolución propuestos por Barraza (2011), citado por Narváez y Barrientos (2015): leve, moderado, grave y extremo.

En cuanto a la gran pregunta central de la presente tesis se encontró que no existe ninguna relación significativa entre la percepción que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación tienen sobre la evaluación y la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los mismos.

Sin embargo, se identificó una correlación positiva entre la percepción de la evaluación como generador de confianza en los estudiantes sobre sus aprendizajes y la percepción de la evaluación como ayuda para que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.

Es decir, los estudiantes que perciben que la evaluación les genera confianza sobre sus aprendizajes de igual manera perciben que esta les ayuda a responsabilizarse de los mismos, y viceversa.

A la luz de los datos en la presente tesis se demostró que la hipótesis que se planteó en un inicio es falsa, ya que la percepción que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación tienen sobre la evaluación no guarda relación con la prevalencia de las tres dimensiones que conforman al Síndrome de Burnout Académico en los mismos.

Por lo que se puede afirmar que la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación no siempre es causada por la evaluación, sino que resulta ser un fenómeno multicausal.

En otro sentido y hablando específicamente del proceso de aplicación del diseño instruccional del proyecto RECREA, se encontró que de igual manera los estudiantes participantes en el, perciben a la evaluación como un proceso que potencia su aprendizaje y así mismo perciben que estas son justas por lo que les brinda confianza en sus aprendizajes y les ayuda a asumir la responsabilidad de estos.

En la misma línea los estudiantes afirman percibir que las evaluaciones les permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase, sin embargo, en esta parte específica de la población estudiada también se encontró que, aunque en menor porcentaje los estudiantes son víctimas de enojo, tensión, dificultad para concentrarse, irritabilidad y cansancio que como ya se mencionó antes son reacciones propias del Síndrome de Burnout Académico.

Ahora bien, se encontró que el 8% del total de los estudiantes que cursan las asignaturas pertenecientes al mismo padecen Síndrome de Burnout Académico, quienes así mismo corresponden al 54.54% del porcentaje total de los afectados por el Síndrome en general (estudiantes participantes del proyecto RECREA y no participantes).

Se debe agregar que en esta parte específica de la población estudiada, tampoco se encontró ninguna correlación entre la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que cursan materias planeadas bajo el diseño instruccional propuesto en el Proyecto RECREA y la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los mismos.

Ahora bien, siguiendo en el entendido que el proyecto RECREA fundamenta su quehacer en tres ejes primordiales como lo son: el aprendizaje complejo, la implementación del uso de las TIC y la investigación acción, se logró identificar que las actividades que planean los docentes permiten al estudiante hacer uso de diversas herramientas tecnológicas en la elaboración de sus tareas y trabajos, situación que denota el cumplimiento de uno de los ejes del proyecto.

En la misma línea se demostró que los docentes hacen uso de rubricas y listas de cotejo para evaluar a los estudiantes y de igual manera brindan la retroalimentación oportuna a cada uno de ellos, retroalimentación que en palabras de los estudiantes les permite potenciar su aprendizaje.

Por último, haciendo énfasis en el eje del proyecto relacionado a la investigación acción, se encontró que las actividades a realizar propuestas por los docentes le permiten al estudiante resolver problemas con los conocimientos adquiridos en clase.

Retomando todo lo anterior, se pudo dar cuenta que los estudiantes que cursan asignaturas incorporadas al proyecto RECREA tienen una mucho mejor percepción sobre la evaluación del aprendizaje que la muestra total de estudiantes de la que forman parte, al igual que es este grueso de la población son quienes menos cansancio emocional y despersonalización sufren, además de encontrarse más realizados personalmente.

Por lo que se recomienda: implementar un sistema de evaluación en el que los docentes sean conscientes de que su práctica evaluativa tiene repercusiones en los estudiantes, hablando académica y personalmente, en el que se complemente los formativo y sumativo; además de otorgarle más importancia a la fase de retroalimentación y hacer partícipes activos a los estudiantes en ella. Al igual que diseñar y poner en marcha algunos

talleres que puedan prevenir el Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de esta Licenciatura.

Así, pues la aportación principal de este trabajo radica en dar a conocer al Área Académica de Ciencias de la Educación la prevalencia e índices específicos del Síndrome de Burnout en los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación información que es de gran utilidad para la creación de estrategias para la prevención, diagnóstico y control del mismo, contribuyendo a la mejora de las trayectorias de los alumnos y por ende impactando de manera positiva en los índices de eficiencia terminal de la Licenciatura.

Para terminar, hay que mencionar que para llevar a cabo la presente investigación se encontró con la limitación de que, al hacer la invitación a los estudiantes para poder realizar la recolección de la información solicitada a través de los cuestionarios en línea, los estudiantes no mostraron la disposición esperada y por ende solo algunos se tomaron el tiempo de responder el instrumento.

Por otro lado, por cuestiones del tiempo que se disponía para realizarla. La investigación se quedó en una metodología cuantitativa la cual solo permitió medir la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y probar que la evaluación no es el único ni el principal factor causante de este padecimiento, por lo que esta investigación se puede enriquecer a través de un estudio más integral y profundo por medio de la metodología cualitativa.

## Lista de referencias

- Aguilar, D. (2019). Universitarios Opinan. Gaceta UAEH. Recuperado de:  
<https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/1/numero4/junio/universitarios-opinan.html>
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C. & Zúñiga, C. (2014). Inteligencia Emocional, Estrés, Autoeficacia, Locus de Control y Rendimiento Académico en Universitarios. Enseñanza e investigación en Psicología, 19 (1), 21- 35.
- Ahued, A. (27 de Mayo de 2018). 75% de los mexicanos padece estrés, escasa funcionalidad laboral y académica. Excelsior. Recuperado de:  
<https://www.excelsior.com.mx/opinion/armando-ahued/75-de-los-mexicanos-padece-estres-escasa-funcionalidad-laboral-y-academica>
- Arrieta, K., Blanco, M. & Cabrera, R. (2015). Relación entre satisfacción vocacional, estilos de afrontamiento y estrés percibido con el Síndrome de Burnout en estudiantes de odontología. (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena.
- Atienza, R., Valencia, A., Martos, D., López, V., & Devís, J. (2016). La Percepción del Alumnado Universitario de Educación Física sobre la Evaluación Formativa: Ventajas, Dificultades y Satisfacción. Movimiento, 22 (4), 1033-1048.
- Balsera, M., Chavasco. G., López, R., Pérez, A., Sánchez, M. & Villena, C. (2016). Estudio del Burnout en estudiantes de la Universidad de Granada. Influencia moduladora de variables de inteligencia emocional y clasificación por cursos. ReiDoCrea, 5(2), 27-32.
- Barradas Alarcón, M., Trujillo Castro, P., Sanchez Barradas, A., & López González, J. (2017). Burnout estudiantil en universitarios veracruzanos. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7 (14).
- Barraza, A. (2015). Apoyo socio- escolar percibido y su relación con el estrés académico en estudiantes de licenciatura. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 18 (4), 1584- 1598.
- Barraza, R., Muñoz, N., Alfaro, M., Álvarez, A., Araya, V., Villagra, J. & Contreras, A. (2015). Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de

medicina y enfermería. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(4), 251-260.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000400005>

- Belhumeur, S., Barrientos, A. & Retana, A. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Revistas Universidad de Almería*, 1 (8).
- Boada, J., Merino, E., Sánchez, J., Prizmic, Aldo., & Vigil, A. (2015). Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de Psicología*, 31(1), 290-297.
- Bolaños, N. & Rodríguez, N. (2016). Prevalencia del Síndrome de Burnout académico en el estudiantado de Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Enfermería Actual en Costa Rica*, (31).
- Cabanach, R., Souto-Gestal, A. & Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7 (2), 41-50.
- Caballero D., C., Bresó, É., & González Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32 (3), 424-441.
- Cáceres, M. (2019). Algunas reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje complejo [Power Point]. Pachuca, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Carmin, D. & Lisset, M. (2017). Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima. *Psicología Clínica*,
- Castillo, C., Chacón, T. & Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5 (20), 230-237.
- Caballero, C., González, O. & Palacio, J. (2015). Relación del Burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Salud Uninorte*, 31 (1).
- Caballero, C., Hederich G. & García, A. (2015). Relación entre Burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 254-267.

- Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P. & del Mar, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 19- 32.
- Cabanach, R., Soto Gestal, A., Freire Rodríguez, C. & Ferradás Canedo, M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 41-55.
- Cazalla, N. & Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *REOP*, 25 (3), 56- 73.
- Cassaretto, M. & Pérez, C. (2016). Afrontamiento al Estrés. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 2 (42), 95- 109.
- Casari, L., Anglada, J. & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32 (2).
- Copca, A., Canales, C., Trejo, A., Muller, A., Mendoza, A., Reynoso, J. & Ruvalcaba, J. (2017). El síndrome de Burnout como factor influyente en el rendimiento académico del estudiante universitario. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n10/p3.html>
- Delgado, G., Gómez, H., Jaramillo, M., Maya, P., Narváez, M., Salazar, A., Hazzel, K. & Castaño, J. (2014). Estudio descriptivo sobre estrés en estudiantes de medicina de la Universidad de Manizales. *Investigación Médica*.
- Díaz, S., Arrieta, K. & Gonzalez, F. (2014). Estrés académico y funcionalidad familiar en estudiantes de odontología. *Revista Científica Salud Uninorte*, 30 (2), 121-132.
- Domínguez, S. (2014). Análisis psicométrico de la escala de cansancio emocional en estudiantes de una universidad privada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7 (1), 45-55.
- Domínguez, R., Guerrero, G. & Domínguez, J. (2015). Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios. *Revista educación y ciencia*, 4 (43).

- Domínguez, S. (2016). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19 (2), 96-103.
- Estrada, H., De la Cruz, S., Bahamón, M., Perez, J. & Cáceres, A. (2018). Burnout académico y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 39 (15).
- Ferrel, F., Ferrel, L., Cantillo, A., Jaramillo, J. & Jiménez, S. (2017). Variables académicas y sociodemográficas relacionadas con el Síndrome de Burnout, en estudiantes de Ingenierías y Ciencias de la Salud de una universidad estatal de Colombia. *Psicogente*, 20(38), 336-352.
- Forbes. (21 de diciembre de 2017). Mexicanos, los más estresados del mundo por su trabajo. Forbes. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/mexicanos-los-mas-estresados-del-mundo-por-su-trabajo/>
- Freire, C. (2014). El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios (tesis de pregrado). Universidad de Coruña, España.
- Gil, J., & Cruz, D. (2018). El Burnout académico y el engagement en estudiantes de quinto año de Estomatología. *Revista SciELO Analytics*, 10 (4).
- Glaría, R., Carmona, L., Pérez, C. & Parra, P. (2016). Burnout y engagement académico en fonoaudiología. *Investigación en educación médica*, 5(17), 17-23.
- González, H., Delgadillo, H., Escobar, M. & Cárdenas, M. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *Fundación educación médica*, 17 (1): 47-54.
- González, M. (20002). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5 (2), 31- 55.
- Hederich, C. & Caballero, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9 (1), i-xv

- Hernández, F. (10 de marzo de 2017). Hidalgo por encima del promedio de deserción escolar. *Quadratin*. Recuperado de: <https://hidalgo.quadratin.com.mx/principal/hidalgo-del-promedio-desercion-escolar/>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, T. (2007). El síndrome de Burnout: una aproximación hacia su conceptualización, antecedentes, modelos explicativos y medición. *Año 3, 5*, 58-68.
- Herrera, L., Mohamed, L. & Cepero, S. (2016). Cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 173-191.
- Huaccha, E. (2016). Burnout académico e inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo. *Repositorio Institucional UPNBOX*,
- INEGI. (2015). Encuesta intercensal. INEGI. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/educacion.aspx?tema>
- Jerez, M. & Oyarzo, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro- psiquiatría*, 53 (3), 149- 157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Jiménez, S. (2018). *Recrea en Educación Superior*. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/recrea-en-educacion-superior/>
- Juy, R. (2016). Síndrome del “Estudiante Quemado” en alumnos de terapia ocupacional.
- La Redacción. (19 de Abril de 2017). Bullying y estrés en estudiantes mexicanos rebasan el promedio: OCDE. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/482877/bullying-estres-en-estudiantes-mexicanos-rebasan-promedio-ocde>
- Lazarevich, I., Irigoyen, M., Velázquez, M. & Salinas, J. (2015). Psychometric characteristics of the Eating and Appraisal Due to Emotions and Stress Questionnaire and obesity in Mexican university students. *Nutrición Hospitalaria*, 31(6), 2437-2444. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.6.8960>

- Liébana, C., Fernández, M. & Morán, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el Burnout en estudiantes enfermería. *Psychology, Society & Education*, 9 (3).
- Loayza, J., Correa, L., Cabello, C., Huamán, M., Cedillo, L., Vela, J...& De la Cruz, J. (2016). Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios: Tendencias actuales. *Rev. Fac. Med. Hum*, DOI 10.25176/RFMH.v16.n1.333
- Marengo, A., Suárez, Y. & Palacio, J. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia*, (11) 2.
- Martos, M., Molero, M., Gázquez, J., Simon, M. & Barragán, A. (2018). Burnout y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8 (1).
- Masgo, V. (2017). Inteligencia emocional y el Síndrome de Burnout en los estudiantes del X ciclo. *Docencia Universitaria*,
- Mata, M., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J. & Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Persona*, (19), 105- 126.
- Merchán, Á., Yicenia, A., Bolaños, J., Millan, N. & Arias, A. (2018). Síndrome de Burnout y factores asociados en estudiantes de Medicina.
- Merino, C. & Fernández, M. (2017). Ítem único de Burnout en estudiantes de educación superior: estudio de validez de contenido. *Educación Médica*, (18) 3, 195- 198.
- Mejia, C., Valladares, J., Talledo, L., Sánchez, K., Rojas, C., Arimuya, J., Cruz, B. & Paredes, Z. (2016). Síndrome de Burnout y factores asociados en estudiantes de medicina: Estudio multicéntrico en siete facultades de medicina peruanas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 54(3), 207-214.
- Morales, J. (2001). La evaluación: caracterización general. Recuperado de:  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF?sequence=8&isAllowed=y>

- Moreno, A. & Moreno, S. (2016). La ansiedad, el Burnout y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Digital de Ciencias Aplicadas al Deporte*, (8) 18, 42- 46.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno, T. (2010) *La evaluación de los estudiantes en la universidad. Un estudio etnográfico*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Muñoz, F., Medina, A., Carrasco, D., Pérez, C. & Ortiz, L. (2016). Burnout en estudiantes de Odontología y su relación con sus características sociodemográficas y antecedentes académicos. *Educación Médica Superior*, 30(2) Recuperado en 06 de marzo de 2019, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412016000200012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000200012&lng=es&tlng=es).
- Nakamura, A., Míguez, C. & Arce, R. (2014). Equilibrio psicológico y Burnout académico. *Revista de investigación en educación*, 12 (1), 32- 39.
- Narváez, R. & Barrientos, C. (2015). Evaluación Del Síndrome de Burnout En Estudiantes De La Carrera De Enfermería. *Revista Huella de la Palabra*, 9, 43-56.
- OECD. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf)
- Pacheco, A. & Alatorre, P. (s/f). Proyecto RECREA Nodo Jalisco. Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683128/RILME\\_147.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683128/RILME_147.pdf?sequence=1)
- Pardo, J. (2017). *Percepciones sobre la evaluación docente de estudiantes de la facultad de ciencias y educación de la Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas (tesis de pregrado)*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Parra, L., Rojas, L., Patiño, I., Caicedo, G. & Valderrama, A. (2015). *Correlación en Síndrome de Burnout y Estrés Académico en estudiantes de Medicina de una Facultad de Salud en Cali, Colombia*.

- Picasso, M., Huilca, N., Ávalos, J., Omori, Eimy., Gallardo, A. & Salas, M. (2012). Síndrome de Burnout en Estudiantes de Odontología de una Universidad Peruana. *Revista Kiru*, 9 (1), 51- 58.
- Pozos, B., Preciado, M., Campos, A., Acosta, M. & Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y estrés*, 21 (1).
- Promeb.(2017). Datos generales de la Red. Recuperado de:  
<https://promebca.sep.gob.mx/solicitudca/proyecto/muestraphp?idca=300305>
- Reynaga, P., Mena, D., Valadez, Alexandra., Rodríguez, A. & González, J. (2017). Síndrome de Burnout en deportistas universitarios mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 26 (2), 209- 214.
- Rodríguez, G., Sanmiguel, M., Muñoz, A. & Rodríguez, C. (2014) El estrés en estudiantes de medicina al inicio y final de su formación académica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (66), 105-122.
- Rodríguez, H., Restrepo, L., & Luna, G. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-17.
- Rojas, J., Mereles, F., Barrios, I. & Torrales, J. (2017). Síndrome de Burnout en estudiantes de medicina de Santa Rosa del Aguaray. *Medicina Clínica y Social*, (1) 1,
- Rosales, Y. & Rosales, F. (2014). Hacia un estudio bidimensional del Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19 (12), 4767-4775.
- Serrano, L. (26 de diciembre de 2017). Trabajadores mexicanos, los más estresados del mundo: OMS. Informa BTL. Recuperado de: <https://informabtl.com/trabajadores-mexicanos-los-mas-estresados-del-mundo-oms/>
- Solano, Y., Gómez, D., Cárdenas, A., Bartolo, F., Martínez, B., Bolaños, O., Giraldo, O. & Mendoza, J. (2016). Estudio del estrés académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Matemáticas utilizando métodos multivariantes. *Pesquimat*, 17(1). doi:<http://dx.doi.org/10.15381/pes.v17i1.12502>

- Soria, M., Ávila, E. & Rodríguez, N . (2014). Efectos del trabajo académico en la salud y en las relaciones familiares de hombres y mujeres estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (1), 150- 165.
- Tessa, R. (2015). Factores estresores percibidos por los estudiantes de la facultad de enfermería de la Universidad Católica del Uruguay en la práctica clínica. *Revista Colombiana de Enfermería*, 10 (10).
- Toribio, F. & Franco, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y administración*, 3 (7), 11-18.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2015). Anuario estadístico 2014. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México. Recuperado de:  
[http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario\\_2014\\_web.pdf](http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario_2014_web.pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2017). Anuario estadístico 2016. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México. Recuperado de:  
<http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario%202016%20web.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2018). Anuario estadístico 2017. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México. Recuperado de:  
<http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/estadisticas/publicaciones/Anuario%202017%20web%20final.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2014). Manual de Syllabus. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México. Recuperado de: <http://otech.uaeh.edu.mx/Syllabus.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2009). Modelo Curricular Integral. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2015). Modelo educativo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México. Recuperado de:  
[https://www.uaeh.edu.mx/modelo\\_educativo/docs/sin\\_modelo\\_educ\\_pag.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/docs/sin_modelo_educ_pag.pdf)

- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2009). Reglamento escolar de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: México. Recuperado de:  
[https://www.uaeh.edu.mx/transparencia/images/pdf/Fracciones/FraccionIV/Reglamento Escolar Aprobado Revisado 12 11 091.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/transparencia/images/pdf/Fracciones/FraccionIV/Reglamento_Escolar_Aprobado_Revisado_12_11_091.pdf)
- Varguez, E., Estrella, R., Mezeta, M., Tuyub, K., Garrido, M. & Herrera, M. (2016). Identidad vocacional y Burnout en estudiantes de medicina en una universidad yucateca. Revista PsicologíaCientífica.com, 8 (11).
- Villarroel, A. & Teresa, M. (2015). Intervención cognitivo- conductual y centrada en soluciones para disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 18 (4), 1363- 1386.
- Vizoso, C. & Arias, 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).

# **Anexos**

## Anexo 1. Cuestionario de la Evaluación del Aprendizaje



### Cuestionario de la Evaluación del Aprendizaje

Estimado estudiante:

Te invitamos a responder el siguiente cuestionario, el cual se encuentra dividido en dos secciones, y tiene como objetivo en un primer momento recoger tu valiosa percepción sobre aspectos de la evaluación como factor generador del Síndrome de Burnout Académico y en segunda instancia busca medir la prevalencia del mismo. Los resultados serán de mucha ayuda para identificar a la evaluación como uno de los factores generadores del Burnout.

Instrucciones: Por favor marca con una (x) tu respuesta

#### 1) Información demográfica

- Género:      Masculino (  )                      Femenino (  )  
 Edad:    18 a 22 años (  )      23 a 28 años (  )      29 a 32 años (  )  
 Semestre que cursa actualmente:  
 1° (  )    2° (  )    3° (  )    4° (  )    5° (  )    6° (  )    7° (  )    8° (  )  
 ¿Cuál es tu promedio actual de calificaciones?  
 ¿Has reprobado alguna materia?

#### 2) Actividades de clase

1. ¿Las actividades que el docente planea durante el curso me permiten el uso de diversas herramientas tecnológicas en la elaboración de trabajos y tareas?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
2. De las siguientes herramientas selecciona con una (x) las que has utilizado para recolectar y comprender información en el desarrollo del curso.  
 (  ) Pinterest    (  ) Delicious    (  ) Scoop it    (  ) Blogger
3. De las siguientes herramientas tecnológicas de presentación marca con una (x) las que has utilizado para crear una exposición.  
 (  ) Prezi    (  ) Powtown    (  ) Canva    (  ) Piktochart    (  ) Genially
4. ¿Para profundizar sobre un tema tratado en clase suelo revisar videos especializados en el tema en YouTube?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca

#### 3) Evaluación

#### ● Cuestiones generales

5. ¿Considero que la evaluación es un proceso que potencia mi aprendizaje?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
6. ¿Para mí la evaluación es una experiencia de aprendizaje?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca

7. ¿Para mí la evaluación me ayuda a tener confianza en mí aprendizaje?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
8. ¿Considero que la evaluación me ayuda a asumir la responsabilidad de mi propio aprendizaje?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
9. ¿Me enojo fácilmente durante el periodo de exámenes?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
10. ¿Previo a la realización de un examen me siento tenso?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
11. ¿En temporada de exámenes me cuesta trabajo concentrarme a la hora de estudiar?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
12. ¿En el periodo de exámenes me encuentro irritable?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
13. ¿Durante el examen me cuesta trabajo recordar los temas revisados en clase?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
14. ¿Después de la temporada de exámenes suelo sentirme muy cansado/a?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
15. ¿Después de los periodos de evaluación pierdo el interés por las actividades escolares?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
16. ¿Mis calificaciones del último semestre cursado son bajas en comparación las obtenidas en un inicio de la carrera?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
- Percepción de como evalúan los docentes
17. ¿Mis docentes me evalúan con rubricas?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
18. ¿Los docentes me brindan retroalimentación una vez obtenidos mis resultados?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
19. ¿La retroalimentación me permite potenciar mi aprendizaje?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
20. ¿Mis docentes usan listas de cotejo para evaluarme?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
21. ¿Considero que mi docente evalúa mis habilidades y destrezas?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
22. ¿Considero que mi docente evalúa mis actitudes y valores?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
23. ¿Considero que mi docente evalúa mis conocimientos?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
24. ¿Considero que las evaluaciones de mis docentes me permiten resolver problemas aplicando los conocimientos adquiridos en clase?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
25. Al inicio del semestre ¿mi docente destina un tiempo en específico para establecer los criterios de evaluación?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca

26. ¿El docente me toma en cuenta al momento de establecer los criterios de evaluación?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
27. ¿Considero que la evaluación que realizan mis docentes sólo sirve para verificar lo aprendido?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca

- Autoevaluación

28. ¿Conozco distintas estrategias de autoevaluación?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
29. ¿Tengo desarrolladas habilidades de autoevaluación?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
30. ¿Mis docentes me involucran en el proceso de autoevaluación?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca

- Coevaluación

31. ¿La evaluación entre compañeros me ayuda a conocer el actual estado de mi aprendizaje?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
32. ¿Considero que soy capaz de emitir juicios adecuados?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
33. ¿Puedo dar y recibir retroalimentación entre compañeros?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
34. ¿Mis docentes me preparan para ser un evaluador/a efectivo/a?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
35. ¿Considero que la evaluación que realizo con mis compañeros es reflexiva?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca
36. ¿Para mí las evaluaciones son justas?  
 a) Siempre      b) Casi siempre      c) Casi nunca      d) Nunca

### 3) Prevalencia del Síndrome de Burnout

- Me siento emocionalmente agotado por mis estudios  
 a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
 d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
- Me siento cansado al final de la jornada de estudio  
 a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
 d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
- Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de estudio  
 a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
 d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
- Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas  
 a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
 d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
- Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos impersonales

- a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
6. Estar todo el día con otras personas es un esfuerzo  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
7. Trato muy eficazmente los problemas de las personas  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
8. Me siento “quemado” por mi trabajo académico  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
9. Creo que estoy influyendo positivamente con mis estudios en las vidas de los demás  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que estudio esta carrera  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
11. Me preocupa el hecho de que estudiar esta carrera me esté endureciendo emocionalmente  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
12. Me siento muy activo  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
13. Me siento frustrado en mis estudios  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
14. Creo que estoy estudiando demasiado  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
15. No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas personas con las que tengo que interactuar  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
16. Trabajar directamente con personas me produce estrés  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
17. Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas con las que estudio  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
18. Me siento estimulado después de estudiar en contacto con personas  
a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días
19. He conseguido muchas cosas útiles en mi carrera

- a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días

20. Me siento acabado

- a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días

21. En mis estudios trato los problemas con mucha calma

- a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días

22. Creo que las personas en mi entorno académico me culpan de algunos de sus problemas

- a) Nunca      b) Pocas veces al año o menos      c) Una vez al mes o menos  
d) Pocas veces al mes      e) Todos los días