

BURNOUT EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Burnout in university students

Carmen Cecilia Caballero D., Ph.D.*
Édgar Breso, Ph.D.**
Orlando González Gutiérrez, Mg.Ps.***

Resumen

Con la finalidad de proporcionar una mayor comprensión y caracterización de la naturaleza del burnout académico en estudiantes universitarios, se realiza una revisión del concepto, su evolución y extrapolación del contexto laboral al académico universitario, y se propone su delimitación y relación con condiciones clínicas comórbidas como depresión y ansiedad. Adicionalmente, se revisa la investigación empírica que establece relaciones del síndrome con el engagement académico, factores de riesgo y de protección, y sus consecuencias en la salud mental y en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: burnout académico, factores de riesgo y protección, engagement académico, estudiantes universitarios, desempeño académico, salud mental.

**Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia).

**Universitat Jaume I de Castellon (España).

*** Universidad Simón Bolívar, Barranquilla (Colombia).

Correspondencia: ccaballero@unimagdalena.edu.co; ebreso@gmail.com; ogonzalez@unisimonbolivar.edu.co

Abstract

In order to provide a better understanding and characterization of the nature of academic burnout in university students, a review of the concept, its evolution and extrapolation of the work context to the university academic context is performed. It is proposed its delimitation, differentiation and relationship with comorbid clinical conditions like depression and anxiety. Additionally, this paper reviews empirical research that establishes relationships of the academic burnout with the academic engagement, risk factors and protective, and its impact on mental health and academic performance of college students.

Keywords: academic burnout, academic engagement, risk factors and protective, university students, academic performance, mental health.

CONSIDERACIONES ACERCA DEL CONSTRUCTO TRABAJO EN EL CONTEXTO DE LA LABOR DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Teniendo en cuenta que el *burnout* es un síndrome de naturaleza psicosocial estrechamente vinculado con las condiciones negativas de la actividad y la organización laboral (Uribe, López & García, 2014; Gil-Monte, 2012; Longas, Chamarro, Riera & Cladellas, 2012; Ramírez & Zurita, 2010), es necesario reflexionar inicialmente en torno al concepto de trabajo y su extrapolación de la actividad laboral/asistencial a la actividad académica en estudiantes universitarios, para una mejor comprensión de la naturaleza y de los factores de riesgos y protectores asociados al *burnout académico* en estas poblaciones.

El concepto de trabajo ha ido evolucionando a través del tiempo, a la par que se producían cambios significativos en las sociedades y la población en general. Así, el significado de la palabra trabajo ha cambiado a lo largo del tiempo como consecuencia de la evolución de la sociedad y del mercado de trabajo (Peiró, Prieto & Roe, 1996). De hecho, desde la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, se considera que el trabajo es un fenómeno socialmente

construido, una realidad que dista mucho de ser permanente e inmutable. En coherencia con lo anterior, Grint (1991) señala que el trabajo no puede ser extraído de un análisis objetivo de actividades específicas ya que el significado de la palabra trabajo no es inmanente a un grupo de actividades; este es socialmente construido y se mantiene en el presente pero no inmutable de cara al futuro.

Aun así, son muchas las definiciones que se han realizado en torno a este término. Por ejemplo, en el *Oxford Dictionary*, se define trabajo como “an activity involving mental or physical effort done in order to achieve a result” (p. 204). Del mismo modo, pero haciendo uso de una definición más específica dentro del ámbito de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Peiró (1989) describe el concepto de trabajo como:

El conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, de carácter productivo y creativo, que mediante el uso de técnicas, instrumentos, materiales o informaciones disponibles, permite obtener, producir o prestar ciertos bienes, productos o servicios. En dicha actividad, la persona aporta energías, habilidades, conocimientos, y otros diversos recursos, y obtiene algún tipo de compensación material, psicológica y/o social. (p. 4).

Sin embargo, a nivel práctico, existen discrepancias en torno a qué actividades se pueden considerar trabajos y cuáles no. De hecho, hay tareas que encajan perfectamente en la definición expuesta más arriba, pero que tradicionalmente, y hasta hace bien poco, no eran consideradas trabajos propiamente dichos. Es el caso, por ejemplo, de la limpieza del hogar, el cuidado de los niños, de los ancianos y/o de los enfermos. Todas estas actividades, con el transcurrir de los años, se han considerado exclusivamente del ámbito doméstico. No obstante, las necesidades de las sociedades actuales han determinado que hoy en día sean consideradas reales actividades laborales, si no es que profesionales, con todas las consecuencias contractuales, económicas y psicosociales que ello conlleva. Es decir, las transformaciones y las necesidades ocupacionales emergentes de la sociedad son las que determinan cuáles actividades serán consideradas trabajo, y cuáles no. En última instancia, lo que se considera trabajo depende del contexto social que lo envuelve (Price, 1985).

Desde la creación de las primeras universidades en el siglo XI, hasta la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de hoy, pasando por el desarrollo de la investigación como objetivo complementario al de la formación disciplinar o profesional, la educación universitaria es uno de los ámbitos de la vida social que más se ha transformado históricamente en nuestras sociedades. Junto con la tendencia general al aumento de la duración y complejidad de la escolarización básica y superior, se desarrollado una creciente conciencia y evidencia del valor de la educación universitaria para el desarrollo y el bienestar de las sociedades; los Estados en desarrollo se vienen encaminando a promover el acceso a la educación universitaria a un mayor número de personas y que el bajo estatus económico sea cada vez menos uno de los motivos de exclusión de la misma (Nussbaum, 2010).

Que, por el contrario, sean las motivaciones, las capacidades y el trabajo comprometido de los formandos, y las condiciones sociales, de calidad académica y organizacional de las instituciones universitarias las que sean los determinantes más importantes de la permanencia y éxito académico de los estudiantes (Nussbaum, 2010). Cambios como estos nos presentan una nueva realidad del contexto universitario que conlleva, a su vez, a dimensionar el rol del estudiante universitario, en términos de considerar su actividad académica como consistente con la concepción de trabajo expuesta anteriormente. Si bien es cierto que los estudiantes universitarios no son trabajadores en un sentido formal, contractualmente hablando y sin retribución salarial por su labor, desde un punto de vista psicológico y social, muchas de las actividades que realizan son comparables a las que lleva a cabo un trabajador. Como cualquier empleado, forman parte de una organización donde desempeñan un determinado rol, realizan tareas que requieren un esfuerzo, tienen unos objetivos que cumplir, y su rendimiento es constantemente evaluado y recompensado por sus profesores quienes ejercen una función análoga a la de un supervisor en el ámbito laboral.

Por otra parte, con su 'trabajo' el estudiante produce aprendizajes o desarrolla competencias de relevancia no solo personal, sino social, por su valor más o menos diferido de generar bienes, productos o servicios para la sociedad. Aunque el estudiante no recibe una compensación salarial por aprobar sus exámenes, escribir excelentes trabajos u obtener buenas notas, sin embargo, su rendimiento académico, eventualmente, es recompensado o incentivado económicamente con el acceso a una beca de estudios o de investigación, lo cual puede equipararse a una promoción laboral, en el sentido que hay un aumento del estatus del estudiante o una ampliación de las tareas, funciones y

responsabilidades dentro de la comunidad universitaria, y, en ocasiones, hasta el logro de una retribución económica por ello. En todo caso, los estudiantes reciben una compensación no-económica por su desempeño académico, en concepto de educación y/o formación, títulos académicos y aprendizaje de competencias para su desarrollo profesional.

Al igual que los trabajadores formales, los estudiantes universitarios pueden llegar a encontrarse en condiciones de padecer riesgos y daños psicosociales ante estresores y demandas concurrentes, excesivas o inapropiadas, crónicamente irresueltas o de forma inadecuada, dependientes de los contextos organizacionales universitarios del trabajo académico de los estudiantes y ante recursos psicológicos personales no favorables, a lo cual puede dar respuestas no adaptativas y perniciosas como el llamado síndrome de quemarse por los estudios (*burnout académico*) (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005), con sus consecuencias negativas para su salud psicosocial o bienestar psicológico (Bresó, 2008), para su rol y desempeño académico (Caballero, 2012), deteriorando su satisfacción con los estudios (Caballero, Abello & Palacio, 2007) y, eventualmente, desertando de los mismos (Salanova, et ál., 2005).

El estudio del *burnout* en estudiantes universitarios

En el contexto académico, el burnout en los estudiantes (*burnout académico*) ha sido una variable utilizada para operacionalizar el bienestar psicológico relacionado con los estudios (Bresó, 2008); y se entiende como una consecuencia y respuesta al estrés crónico vinculado al rol, la actividad y el contexto académico, de carácter maligno, insidioso y que puede afectar el desarrollo, el compromiso y la satisfacción de los estudiantes con su formación y vida académica,

además de su salud psicosocial (Caballero, 2012).

Sin embargo, fue con referencia al contexto laboral, específicamente, asistencial-profesional, que, pioneramente, en la década de 1970 Freuderberger (1974) se refirió al *burnout* como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios. Aunque no existe una definición unánimemente aceptada sobre el *burnout*, existe un relativo consenso respecto a considerarlo un síndrome que resulta como una consecuencia y respuesta al estrés 'laboral' crónico, caracterizado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el propio ejercicio profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Maslach & Jackson, 1981). Más recientemente, Schaufeli & Enzmann (1998) lo han definido como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en individuos normales que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, que se acompaña de *distrés*, un sentimiento de reducida competencia, poca motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo.

La investigación sobre el *burnout* ha puesto de manifiesto tres dimensiones en la conceptualización de este síndrome: agotamiento, despersonalización y baja eficacia profesional (Gil Montes, 2007; Maslach & Jackson, 1981). La primera de ellas hace referencia a la sensación de no poder dar más de sí a nivel emocional. La segunda contempla una actitud distante hacia otras personas, especialmente las que son beneficiarias del propio trabajo, pero también hacia los compañeros. La última se refiere a la sensación de no hacer adecuadamente las tareas y ser incompetente en el trabajo. Estas dimen-

siones son consideradas como las centrales en la definición del síndrome, y se incluyen en los instrumentos que lo evalúan, tales como el MBI-Human Services (MBI-HSS) de Maslach & Jackson (1981).

Originalmente, el MBI-HSS con sus tres dimensiones fue aplicado a la detección del *burnout* en profesiones cuya actividad estaba dirigida a la prestación de servicios (p. e. médicos, enfermeros, profesorado, etc.). Más tarde la investigación mostró que el síndrome también aparecía en otro tipo de actividades profesionales como en el personal militar, entrenadores, personal de justicia, tecnólogos de computadores, asesores, directivos, mandos intermedios, deportistas, amas de casa y gestores de empresas (Bringas, Pérez & Rodríguez 2014; Uribe, et ál., 2014; De Francisco, Garcés de Los Fayos & Arce, 2014; Moral, González & Landero, 2011; Aranda & Pando, 2010). Para ello se creó una nueva versión del MBI que no restringía su uso al ámbito de los servicios. Esta nueva versión, más genérica, se llamó MBI-General Survey (MBI-GS) (Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson, 1996) y contenía las dimensiones de agotamiento, cinismo y baja eficacia profesional; se trata pues de una reconsideración del síndrome como la confluencia del agotamiento, el distanciamiento mental y la baja eficacia en el trabajo, independientemente de que este tenga como objetivo el trato con personas o con cualquier otra actividad, no haciendo referencia a 'los otros' como fuente de emociones negativas. Así, la escala de 'despersonalización' cambió su nombre por el de 'cinismo', que incluía también las actitudes negativas o distantes hacia el trabajo, además de hacia el cliente o los compañeros.

Esta etapa de ampliación de la población incluida en el estudio del *burnout*, fue la que permitió añadir a los estudiantes en sus procesos académicos como posibles afectados por este síndrome. Es aquí donde podemos hablar

propriadamente del síndrome de *burnout académico*. Inicialmente, fue el MBI-GS el instrumento utilizado para evaluar el *burnout* entre los estudiantes. Sin embargo, más tarde se desarrolló un cuestionario más específico, el MBI-Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002), que adaptaba su contenido a la evaluación en muestras pre-profesionales. Su aplicación demostró la presencia de una proporción importante de jóvenes que reflejaban agotamiento por las demandas del estudio, además de actitudes de desinterés, autosabotaje frente a las actividades académicas y dudas acerca del valor del estudio, además de sentimientos de incompetencia como estudiante (Palacio, Caballero, González, Gravini & Contreras, 2012; Caballero, Hederich & Palacio, 2010).

El *burnout académico*, tal y como lo define el MBI-SS, es un síndrome emocional tridimensional compuesto por las mismas tres dimensiones que sus homólogos antecesores (i.e. agotamiento, cinismo e ineficacia). Se define como una respuesta emocional negativa, persistente, relacionada con los estudios, formada por una sensación de encontrarse exhausto, de no poder más en las tareas como estudiante (agotamiento); una actitud cínica o de distanciamiento con el significado y la utilidad de los estudios que se están realizando (cinismo); y un sentimiento de incompetencia académica como estudiante (ineficacia) (Schaufeli, Salanova, et ál., 2002). Así, a través de la investigación empírica se ha podido demostrar que los estudiantes también se 'quemán' por sus estudios, demostrando niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas (Caballero, 2012; Palacio et ál., 2012; Caballero, et ál., 2007; Martínez, Marques-Pinto, Salanova & López da Silva, 2002).

Las últimas tendencias en la investigación del *burnout* han dado un giro hacia el estudio de su, teóricamente, 'polo opuesto': el *engagement*

(Schaufeli, et ál., 2002). Este cambio puede considerarse un efecto del auge en los últimos años de la denominada 'Psicología Positiva', que se preocupa por el buen funcionamiento y las fortalezas del individuo frente a los eventos negativos, intentando, de este modo, superar los enfoques centrados en el déficit y la patología, tan extendidos dentro del ámbito de la psicología (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Según Maslach & Leiter (1997) el *engagement* es el concepto opuesto al *burnout*. Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. Podríamos decir que las personas con *engagement* se sienten enérgica y eficazmente unidas a sus actividades 'laborales', se sienten totalmente capaces de responder a las demandas con absoluta eficacia. En este sentido, se ha dicho que el *engagement* se deriva de los niveles elevados de autoeficacia (Rongen, Robroek, Schaufeli & Burdorf, 2014; Schaufeli, et ál., 2002). Del mismo modo, se ha asociado el *engagement* con los conceptos de 'vinculación psicológica' (Salanova & Llorens, 2008) y de 'implicación' (Gil Monte, 2007).

En ámbitos académicos, y referido a los estudiantes universitarios, el *engagement* se define como un estado mental positivo relacionado con los estudios y caracterizado por el vigor en las tareas como estudiante, los altos niveles de dedicación a los estudios y, finalmente, la absorción en las mencionadas tareas (Schaufeli, et ál., 2002). La evaluación de este síndrome se realiza con el Student Academic Engagement Scale (UWES-S). Este instrumento fue desarrollado y adaptado por Schaufeli, et ál., (2002) a partir de su versión original, el Work Engagement Scale (WES), para ser utilizada en población universitaria en diferentes países europeos. El UWES-S comprende las tres dimensiones que componen el *engagement*: vigor, dedicación y

absorción. La primera de ellas, evalúa los niveles altos de energía y resistencia mental mientras se está estudiando, el deseo de invertir esfuerzo y tiempo en los estudios y la persistencia en el estudio incluso cuando aparecen obstáculos. La segunda, evalúa la implicación en los estudios, acompañada de sentimientos de entusiasmo y significado, junto con una fuerte inspiración y orgullo. Por último, la dimensión de absorción evalúa un estado placentero de total inmersión en el estudio, que se caracteriza porque el tiempo 'pasa volando' y se tiene dificultad para desconectarse de lo que se está haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas.

En este sentido, Schaufeli & Bakker (2004) señalan que las dimensiones centrales del burnout (Agotamiento y Cinismo) y del *engagement* (vigor y dedicación) se relacionan negativamente, hasta el punto de que algunos consideran al *burnout* como una erosión del *engagement* (Schaufeli & Salanova, 2014; González-Roma, Schaufeli, Roma, Bakker & Lloret, 2006; Martínez & Salanova, 2003; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Desde esta perspectiva, la energía se torna en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en inefectividad.

Es necesario señalar que la inclusión del *engagement* dentro del estudio del bienestar de los trabajadores y, en este caso, de los estudiantes universitarios, es imprescindible. Si nos centráramos exclusivamente en la evaluación y eliminación del *burnout* en contextos universitarios, estaríamos dejando a un lado una parte muy importante de su bienestar. Tanto los aspectos negativos como los positivos en el estudio del bienestar, deben de ser evaluados para estimar la relevancia que cada uno de ellos tiene en la motivación y el desempeño de los estudiantes.

De acuerdo con Maslach, et ál., (2001), el *burnout* como consecuencia y respuesta al estrés

crónico tiene implicaciones negativas sobre la salud mental, y, por ende, en el bienestar y calidad de vida del sujeto. Por ejemplo, son recurrentes los hallazgos de la investigación en diferentes poblaciones laborales acerca de una concurrencia frecuente entre *burnout*, depresión y ansiedad: Velásquez, Colín & González (2013) reportaban de un estudio con médicos, que el *burnout* se correlacionaba con depresión en ellos. Tomás, et ál., (2010) encontraron que el agotamiento emocional y realización personal correlacionaba significativamente con el riesgo suicida, la ansiedad y depresión en enfermeras de atención primaria. Dahlin & Runeson (2007), evidencian el riesgo de morbilidad asociado con el agotamiento emocional.

Similares resultados se han reportado también entre estudiantes universitarios. Reyes, et ál., (2012), encontraron síntomas de depresión, *burnout* y consumo de licor en estudiantes de medicina, y Santes, Meléndez, Martínez, Ramos, Preciado & Pando, (2009) señalan que la tensión llevaba al *burnout*, a la depresión y al abuso de sustancias de acuerdo con un estudio realizado con estudiantes de enfermería.

Consistentes con las observaciones previas es lo encontrado por Caballero (2012) entre estudiantes universitarios del área de la salud en Colombia. Es decir, que el *burnout académico* en los sujetos de estudio, tendía a acompañarse de síntomas que comprometían su salud mental, como ansiedad (particularmente en sujetos con ansiedad de rasgo) y depresión en menor medida. Estos hallazgos adquieren mayor notoriedad en cuanto que en el mismo estudio, los estudiantes con *engagement* no presentaban ninguno de estos indicadores de perturbación de salud mental en niveles clínicamente significativos. En consecuencia, Caballero (2012) llega a proponer que el *burnout académico* sea considerado como un buen predictor de la concurrencia de síntomas de ansiedad, y en menor grado, de depresión, y

que factiblemente se constituya en un factor de riesgo para el desarrollo de condiciones mayores de trastorno mental, especialmente de ansiedad clínicamente significativa. Por otra parte, en cuanto a lo observado, en los estudiantes con *engagement académico*, los cuales no presentaban indicadores de depresión y ansiedad, sugieren que la implicación, la felicidad y el entusiasmo por las actividades académicas pueden configurar un factor protector de la salud mental de los estudiantes universitarios.

Delimitación del *burnout* frente a ansiedad y depresión

Si bien es claro que el *burnout* tiene implicaciones negativas sobre la salud mental, en el bienestar y calidad de vida del sujeto; sin embargo, no existe consenso respecto a su estatus como cuadro clínico: mientras se encuentran posturas que intentan equipararlo o vincularlo con ciertos trastornos psicopatológicos reconocidos, o hasta establecerlo como una entidad psicopatológica independiente (Moriana & Herruzco, 2005), otras son más difusas al respecto (Moreno, Meda & Rodríguez, 2006). Con todo, conceptual y clínicamente, resulta más relevante que lograr el mencionado consenso, clarificar la distinción y relación entre *burnout*, ansiedad y depresión, lo cual contribuiría a comprender mejor tanto al *burnout* entre estudiantes universitarios, como su relación frecuente con las manifestaciones clínicamente significativas de ansiedad y depresión (Palacio, et ál., 2012).

Al respecto, el trabajo de Caballero (2012) apunta a apoyar la hipótesis de que a medida que se presentan mayores niveles de *burnout académico*, aumenta la probabilidad de mayor presencia de indicadores de afectación de la salud mental en el estudiante (mayor tensión y agotamiento emocional, ansiedad y tendencia a la depresión). De manera plausible proponen estos investigadores, que es posible que se

establezca un circuito recursivo entre dichas dimensiones estructurales del síndrome y las perturbaciones emocionales mencionadas, resultando un *feedback* negativo y progresivamente autorreforzante entre ellas (Caballero, 2012). La postulación de este mecanismo permite reformular la discusión sobre la delimitación estricta entre *burnout*, ansiedad y depresión, a favor de enfatizar el carácter difuso, insidioso y evolutivo del síndrome, que puede cursar con y hacia formas manifiestas de ansiedad y depresión, incluso, hasta el desarrollo mismo de trastornos de ansiedad y depresión en sentido estricto.

Acogiendo la postura anterior de Caballero (2012), a continuación, con base en el DSM IV-R se establecen algunos criterios de distinción conceptual y clínica entre depresión, ansiedad y *burnout* (ver tabla 1). Si bien, los trastornos de ansiedad, depresión y *burnout* pueden presentar síntomas comunes, tales como la percepción de indefensión, preocupación, baja concentración, insomnio, agitación psicomotora, llanto y una alta presencia de afectos negativos: v.g. irritabilidad, sentimientos de inferioridad, culpa y baja autoestima (Agudelo, Buela & Spielberger, 2007; Sierra Ortega & Zubeidat, 2003), también tienen características clínicas que los diferencian: en el caso de la depresión, bajo afecto positivo, evidenciado en tristeza, anhedonia, desesperanza, pérdida del interés, apatía, ideación suicida, baja activación simpática y alteraciones del apetito; e hiperactividad fisiológica, miedo, pánico, nerviosismo, evitación, alta activación simpática, tensión muscular, hipervigilancia, percepción de amenaza o peligro, en los trastornos de ansiedad. En tanto, que en el *burnout* la sintomatología predominante es de agotamiento físico y mental, de desvalorización de las actividades y compromisos laborales o

académicos, así como de la propia competencia para llevarlas a cabo.

Por otra parte, respecto a la etiología, es claro que los trastornos depresivos y de ansiedad se derivan multicausalmente de factores bioquímicos, psicológicos y sociales operando de manera negativa en diferentes circunstancias de vida del sujeto, en tanto que la aparición y desarrollo del *burnout* parece derivarse de la interacción entre condiciones inadecuadas de los contextos socio-organizacionales laborales o académicos, y características altamente demandantes o estresantes de la actividad laboral o académica, para lo cual los recursos psicológicos del sujeto pueden resultar insuficientes o inadecuados, lo cual impide que el trabajador/estudiante realice su trabajo adecuadamente y a satisfacción (Caballero, et ál., 2012; Palacio, et ál., 2012).

Otro aspecto diferenciador del *burnout* frente a ciertos niveles de depresión y ansiedad no clínicamente significativos, es que estos pueden ser expresiones adaptativas del individuo, y que a su vez posibilitan la movilización de recursos de afrontamiento de eventos amenazantes y/o de pérdida; por el contrario, el *burnout* es un síndrome con implicaciones totalmente negativas o desadaptativas, en el que las estrategias de afrontamiento del sujeto comienzan a fracasar y, por lo tanto, los problemas no se resuelven y se agudizan (Palacio, et ál., 2012). Es en el curso progresivo, difuso e insidioso del *burnout*, donde este puede cursar con y hacia formas poco productivas o disfuncionales (hasta psicopatológicas) de ansiedad y depresión (Caballero, González & Palacio, 2015).

Tabla 1. Delimitaciones conceptuales del *burnout* y los trastornos de ansiedad y depresión.

	Burnout	Depresión	Ansiedad
Definición	Estado de estrés crónico y severo, el cual se traduce en la vivencia que experimenta el trabajador o los estudiantes frente a las actividades que se derivan de la interacción de factores que son propios de la institución u organización.	Estado del ánimo transitorio o estable caracterizado por tristeza, pérdida del interés o placer durante la mayor parte del día, casi a diario.	Estado de reacción emocional que consiste en sentimiento de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, acompañado de activación o descarga del sistema nervioso autónomo.
Características	Agotamiento físico y mental, actitud de autosabotaje e indiferencia frente a las actividades y compromisos laborales o académicos. Percepción de baja autoeficacia.	Bajo afecto positivo, evidenciado por tristeza, anhedonia, desesperanza, pérdida del interés, apatía, ideación suicida, baja activación simpática, alteraciones del sueño, apetito, sentimiento de inutilidad.	Hiperactividad fisiológica, evidenciada por miedo, pánico, nerviosismo, evitación, inestabilidad, alta activación simpática, tensión muscular, hipervigilancia, percepción de amenaza/peligro.
Explicación desde perspectivas cognitivas	Percepción del individuo de ser incompetente para hacer frente a los eventos propios de la organización o institución.	Visión negativa del yo, del mundo y del futuro, prevaleciendo cogniciones centradas en la pérdida. Predominan la información negativa autorreferente y minimización del material positivo.	Cogniciones centradas en la percepción de amenaza y de peligro anticipatorio e ilógica, con una exageración de la vulnerabilidad propia.
Factores de predisposición	Interacción de factores que son propios de la institución u organización y del individuo, debido a las demandas (institución) y por la percepción de ineficacia y por el fracaso de las estrategias de afrontamiento (individuo) frente a los eventos estresores.	Interacción de factores neuroquímicos, genéticos, ambientales y psicológicos, debido a una configuración cognitiva centrada en la pérdida que lleva al sujeto a percibir los acontecimientos de manera negativa.	Interacción de factores neuroquímicos, genéticos, ambientales y psicológicos, motivados por una configuración cognitiva centrada en la percepción de peligro y amenaza.

Tomado con modificaciones, del DSM_IV-RT; Agudelo, et. ál., (2007); Obs (2004); Beck (1997).

El *burnout* y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios

Alcanzar un adecuado desempeño o rendimiento académico constituye para los estudiantes una meta que determina su promoción. Dicho desempeño ha de ser considerado como producto emergente de un conjunto complejo de factores interdependientes: volitivos, afectivos, cognitivos, conductuales y psicosociales del estudiante y del contexto de su actividad académica, lo que incluye, por supuesto, condiciones propias de la institución universitaria que median la interacción de enseñanza-aprendizaje del estudiante, con los conocimientos o competencias de su campo de estudio y con los dispositivos formativos (pedagógicos) aportados para dicho desempeño (Caballero, Hederich & García, 2015; Caballero, Palacio & Hederich, 2010).

Con todo, existe consenso a partir de diversos estudios empíricos, al respecto de que son múltiples las variables que influyen en él y que podríamos agruparlas en determinantes institucionales, personales y sociales. Particularmente, para el objetivo de este trabajo, focalizamos de manera sintética a continuación, lo que la investigación ha venido mostrando respecto de la relación entre el *burnout* y el rendimiento académico en estudiantes universitarios:

Por una parte, diversos estudios coinciden en señalar que los estudiantes que presentan *burnout* tienen como consecuencia un bajo rendimiento académico (Salanova, et ál., 2004). En esta línea, Martínez & Marques-Pinto (2005) señalan que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtienen resultados más bajos en sus exámenes. Sin embargo, en una línea de resultados contraria, se encuentran los estudios que señalan que el síndrome no es un buen predictor del mal desempeño académico (Caballero, 2012; Caballero, et ál., 2007; Bresó, 2008; Salanova,

Bresó & Schaufeli, 2005). Es posible que la no consistente relación entre rendimiento y *burnout* pueda deberse a las distintas formas de evaluar el rendimiento académico que asumen estudios distintos (p. e., algunos utilizan el promedio académico como indicador único, el cual claramente es insuficiente).

Aun así, la mayoría de los estudios coinciden en destacar que el *burnout* correlaciona negativamente con la satisfacción frente a los estudios (Caballero, et ál., 2007; Caballero, Abello & Palacio, 2007), con la madurez profesional (Manzano, 2002), la intención de abandonar los estudios (Carlotto & Gonçalves, 2008; Salanova, et ál., 2005), la felicidad frente a los estudios (Salanova, et ál., 2005) y las menores expectativas de éxito en los mismos (Martínez & Marques-Pinto, 2005). Estos datos muestran que si bien es poco clara aún la consecuencia del síndrome en el rendimiento académico, aquel sí tiene un valor predictivo importante en el deterioro de diversas variables relevantes relacionadas con el desempeño académico y con la satisfacción en los estudios, así como con la prevención del abandono de los mismos por parte del estudiante universitario.

Resultados de investigación: factores de riesgo y protección, y consecuencias del *burnout* en estudiantes universitarios

La salud psicosocial de los estudiantes universitarios es un tema que se encuentra en la agenda actual de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, en España, el Real Decreto 1791 del 30 de diciembre del 2010, por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 7, contempla el derecho de los estudiantes a recibir formación sobre prevención de riesgos y a disponer de los medios que garanticen su salud y seguridad en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje, y, en su artículo 65, aconseja a las instituciones

universitarias la creación de unidades de asesoramiento psicológico y en materia de salud.

La consideración de los estudiantes universitarios que, dadas las características del rol que desempeñan y las tareas que realizan, pueden sufrir los efectos del *burnout académico* al igual que un trabajador formal, ha traído como consecuencia la realización de numerosos estudios en torno a este síndrome en estas poblaciones (Caballero 2012; Martínez, Martínez, Marques-Pinto, Salanova & López da Silva, 2002) y en relación con su opuesto, el *engagement académico* (Palacio, Caballero, González, Gravini & Contreras, 2012; Caballero, et ál., 2007). Los estudios se han basado sobre todo en la identificación de factores de riesgo, protectores y consecuencias.

Si atendemos a las variables predictoras que se han propuesto en el desarrollo del *burnout*, encontramos con que la investigación se ha centrado sobre todo en el ámbito laboral, y no tanto en el académico. Salanova, et ál., (2005) han planteado tres grupos de variables predictoras asociadas a la ocurrencia de este síndrome en el trabajo: factores organizacionales, sociales y del individuo. Dadas las carencias que, en este sentido, presenta la investigación con estudiantes universitarios, tomaremos estas mismas categorías como referencia.

En cuanto a los factores organizacionales, se han identificado algunos ‘obstáculos’ o factores de riesgo en el ambiente académico que dificultan el desempeño del estudiante y que se relacionan positivamente con un mayor *burnout* (Salanova, et ál., 2005). Entre ellos están ciertas características del ‘trabajo’ del estudiante que, en alguna medida, pueden ser controlables o dependen de la institución universitaria: sobrecarga de materias y altas exigencias académicas, sin proveer la orientación e información necesaria para realizar las actividades académicas en tareas que exigen mucha concentración o son

temas difíciles, con profesores inadecuadamente exigentes, o impuntuales o absentistas; con falta de control o autonomía del estudiante sobre su labor, así como con una inadecuada distribución de la carga horaria y la realización de prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan asignaturas. A estos factores de la tarea o actividad del discente, se debe añadir particularmente el tipo de profesión o carrera que se cursa, ya que el síndrome se presenta más frecuentemente en algunas de ellas (Martínez & Salanova, 2003). Otros ‘obstáculos’ organizacionales son: dificultades con los servicios de biblioteca y de reprografía, falta de apoyo logístico y de infraestructuras (p. e., aulas informáticas con pocos equipos, aulas con inadecuada ventilación, iluminación o mobiliario, transporte inadecuado para llegar a la universidad, etc.); no contar con apoyos financieros para estudiar, p. e., becas, ofertados o canalizados por la institución; mala atención del personal administrativo, rigidez organizacional, dificultad para participar en la toma de decisiones y no contar con asociación estudiantil.

En relación con los factores sociales de riesgo en el contexto universitario que pueden anteceder o predecir la aparición del *burnout*, los estudios destacan los siguientes: malas relaciones estudiante-profesor, no contar con *feedback* de los compañeros, baja solidaridad y compañerismo, competitividad y conflictos con compañeros; no participar en actividades culturales o recreativas y espacios de recreación de difícil acceso. También, como factores interpersonales más allá del contexto universitario, se reconoce el papel que puede jugar el poco apoyo familiar y de amistad. En general, se asume que conforme aparecen ambientes interpersonales más aversivos, aumenta la probabilidad mayor estrés interpersonal, y peor afrontamiento del mismo o de otras demandas circunstanciales (Caballero, 2012; Palacio, et ál., 2012).

Por último, refiere Caballero (2012) dentro de las variables predictoras o de riesgo del *burnout* en estudiantes universitarios, encontramos las del individuo, como: el sexo –las mujeres suelen percibirse más eficaces–, mientras que los hombres puntúan más alto en cinismo; características de personalidad como ansiedad de rasgo, rigidez, perfeccionismo y baja autoeficacia, p.e., se ha demostrado que los sujetos con un patrón de conducta tipo A, baja estabilidad emocional y un locus de control externo son más vulnerables de sufrir *burnout*; variables que median el desempeño académico del estudiante como los déficits en aptitudes, hábitos y estrategias de estudio, p.e., para realizar trabajos, para organizar el tiempo disponible, para exponer en público; la ansiedad ante los exámenes, las deficientes habilidades sociales y cognitivas, las expectativas de éxito en los estudios y la baja motivación o satisfacción con los estudios.

Una variable que ha mostrado recurrentemente su capacidad de asociación y explicación respecto al desarrollo del síndrome, es la de autoeficacia (Bandura, 2001; 1999). La investigación muestra que altos niveles autoeficacia tiene efectos positivos en el bienestar psicosocial de los empleados (Grau, Salanova & Peiró, 2001) y en su implicación en el trabajo (Salanova, Cifre, Llorens, Martínez & Schaufeli, 2005). Favorece el estado físico, disminuye el estrés y los estados emocionales negativos y, por el contrario, unas pobres creencias de eficacia se relacionan con síntomas de depresión y ansiedad (Caballero, et ál., 2015); Bandura, et ál., 2003; Bandura, Pastorelli, Claudio & Gian, 1999) y de *burnout* (Bresó, 2008). En ámbitos académicos, Bresó, Schaufeli & Salanova, (2011), Salanova, et ál. (2005) y Bresó (2008) reportaron evidencias de la relación de la autoeficacia con el *burnout* y el *engagement* en estudiantes universitarios: que un mayor éxito académico pasado y una alta autoeficacia eran buenos predictores de un ma-

yor *engagement académico*, mientras que unas altas creencias de ineficacia predecían la aparición de *burnout académico*.

Ruinaudo, Chiecher & Donolo (2003) afirman que una persona con alta autoeficacia, al llevar a cabo cualquier actividad, generará una mayor sensación de competencia, más exigencias, más aspiraciones y una mayor dedicación a la misma. Sin embargo, en el caso de una persona con bajas creencias de eficacia, estas actuarían como un factor desencadenante del *burnout*. En esta línea se encuentran las investigaciones que señalan que el *burnout* podría producirse debido a una ‘crisis de eficacia’ (Palacio, et. ál., 2012; Caballero, 2012; Chernis, 2003; Salanova, et ál., 2005). De este modo, bajas creencias de eficacia en los estudiantes universitarios serían un desencadenante del *burnout* (altos niveles de agotamiento y cinismo). En este sentido, una investigación realizada con estudiantes españoles y belgas, permitió predecir el *engagement* a partir de las creencias de eficacia, además del *burnout* a partir de las creencias de ineficacia (Salanova, et ál., 2005). Todo esto nos lleva a pensar que, al igual que suponíamos que el *burnout* se podía desencadenar por una ‘crisis de eficacia’, el *engagement* se podría desencadenar por la presencia de altos niveles de autoeficacia.

Otro tema actual en el estudio del *burnout* es el papel que juegan las estrategias de afrontamiento en el desarrollo del síndrome. En un estudio realizado por Caballero (2012) identificaron en los estudiantes con indicadores positivos de *burnout*, un perfil de afrontamiento predominantemente ‘pasivo’, caracterizado por un uso alto de estrategias centradas en la amortiguación de emociones negativas o displacenteras, tales como: esperar, expresión de la dificultad en el afrontamiento, la reacción agresiva y la evitación emocional, así como una cierta tendencia a la evitación cognitiva, junto con un alto nivel de uso de creencias y prácticas religiosas. Com-

plementariamente, el carácter pasivo de este perfil se observa en bajo uso de estrategias de afrontamiento dirigidas al problema (solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y profesional), con apenas un uso medio de autonomía.

No obstante, las investigaciones sobre el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios, muestran cómo estos utilizan diversas estrategias para manejar las demandas particulares y las emociones asociadas a los eventos vitales estresantes. Cornejo & Lucero (2005), encontraban que la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo social eran las estrategias más utilizadas por los estudiantes para hacer frente al estrés. En este sentido, diversos autores coinciden en señalar al apoyo social como una fuente de recursos para el afrontamiento de las demandas, tanto académicas como extraacadémicas (Feldman, et ál., 2008), en cuanto aumenta la resistencia del individuo ante cualquier tipo de estresor, entre ellos los propios del ambiente académico, por lo cual, ha sido uno de los factores protectores más investigados en torno al *burnout* (Jiménez, Jara & Miranda, 2012; Feldman, et al., 2008). Además, se ha propuesto que el apoyo social fomenta un rendimiento satisfactorio en los estudiantes (Román & Hernández, 2005), en el sentido de favorecer que estos afronten los estresores de su ambiente con mayores probabilidades de éxito (Martín, 2007). Es más, existen estudios que muestran que cuando las personas se exponen a estresores sociales, estos tendrán efectos negativos solo en aquellos individuos cuyo nivel de apoyo social ha sido bajo (Sundín, 2003). Todo ello resalta el papel que el apoyo social tiene como un recurso que facilita al estudiante la tarea de hacer frente a los estresores de su ambiente.

Recientemente se ha propuesto la Inteligencia Emocional (IE) como posible protector frente al *burnout*. Esta fue definida por Salovey, Mayer

& Caruso (2002), y hace referencia a la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas. Es decir, de acuerdo con la teoría, las personas emocionalmente inteligentes saben percibir las emociones de los que les rodean y las propias, comprender las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, utilizar estrategias que les permitan gestionarlas (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995). Estas habilidades podrían funcionar como un factor protector frente al *burnout*, en el sentido de que permitirían un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional producida por los sucesos vitales cotidianos, lo que favorecería un mayor bienestar y ajuste psicológico en los individuos (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 1999; Salovey, Mayer & Caruso, 2002). En el contexto académico, se ha constatado que una baja IE está relacionada con un menor nivel de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, una menor cantidad y calidad de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, un descenso en el rendimiento académico, así como una mayor aparición de conductas disruptivas y mayor consumo de sustancias adictivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Más específicamente, otros estudios muestran cómo los altos niveles de IE en los alumnos se relacionan con menores niveles de agotamiento y cinismo (*burnout*), y una mayor eficacia académica, al tiempo que producían una menor percepción de estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción (*engagement*) aproximadamente una o dos semanas antes de comenzar el período de exámenes (Extremera, Durán & Rey, 2007). Por ello, se podría considerar que las habilidades emocionales actuarían como amortiguador del estrés académico y, al mismo tiempo, como generadoras de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas.

En cuanto a las consecuencias del *burnout académico* en los estudiantes universitarios, algunos estudios han reportado que el síndrome correlaciona negativamente con la satisfacción frente a los estudios (Caballero, et ál., 2007), con la madurez profesional (Manzano, 2002), la felicidad frente a los estudios (Salanova, et ál., 2005) y las menores expectativas de éxito en los mismos (Martínez & Marques-Pinto, 2005) y, positivamente con la intención de abandonar los estudios (Carlotto & Gonçalves, 2008; Salanova, et ál., 2005). En cuanto a las consecuencias del síndrome en la salud mental, Velásquez, et ál. (2013), Tomás, et ál. (2010), Dahlin, et ál. (2004), Maslach, et ál. (2001) señalan que este podría considerarse causa de disfunción mental, en la medida que precipita efectos negativos, como depresión y ansiedad.

Por otra parte, las consecuencias positivas del *engagement* se verían reflejadas en una mejora en el funcionamiento del individuo en el contexto académico (Schaufeli, et ál., 2002), en la interacción grupal (Salanova, et ál., 2003), ante el estrés debido a la exposición a las tecnologías de la información y la comunicación (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000), y en su éxito futuro (Salanova, et ál., 2005).

En lo que al interés de este trabajo concierne, la investigación sobre las consecuencias del *burnout* y el *engagement* en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, muestra que los estudiantes con *burnout* presentan un bajo rendimiento académico (Salanova, et ál., 2004); que los estudiantes con elevado agotamiento, alto cinismo y baja eficacia académica obtienen resultados más bajos en sus exámenes (Martínez & Marques-Pinto, 2005). Por el contrario, en relación con el *engagement*, los alumnos con un mayor rendimiento académico no solo experimentan un menor *burnout*, sino que muestran mayor nivel de *engagement* (Schaufeli, et ál., 2002) y mayor satisfacción con sus estudios (Salanova,

et ál., 2005). En este sentido, hay investigaciones que reflejan que los estudiantes con mayores puntuaciones en *engagement* son los que más exámenes aprueban (Schaufeli, et ál., 2002). Concretamente, Martínez & Salanova (2003) señalan que aquellos que mejor desempeño real obtienen y, mejores expectativas de éxito poseen, son los que se consideran más eficaces, se muestran más vigorosos y menos agotados. En cambio, un menor nivel de vigor y un mayor cinismo se relacionarían con una mayor tendencia al abandono de los estudios.

Hasta aquí esta revisión de estudios sobre *burnout* y *engagement* en contextos académicos. Hemos tenido la oportunidad de repasar los factores, tanto personales, sociales, como organizacionales, que pueden determinar la aparición del *burnout*, así como algunas variables que pueden constituirse en protectoras contra su aparición, además de algunas consecuencias en el bienestar, la salud mental y desempeño académico de los estudiantes universitarios que se derivan de estos síndromes. La relevancia de todo ello radica, más que en la simple ampliación de conocimiento teórico, en su implicación práctica. En la medida en que se sabe más acerca de qué condiciona el bienestar y desempeño psicosocial y académico de los estudiantes, las instituciones universitarias estarán en condiciones de llevar a cabo estrategias y programas con dichos fines.

Y es en este punto sin duda en el que, tras la revisión bibliográfica realizada no podemos hacer otra cosa que recomendar el desarrollo de programas que permitan que nuestros estudiantes desarrollen su inteligencia emocional ya que ha sido este precisamente uno de los principales constructos que ha demostrado servir como 'antídoto' del síndrome de *burnout*. De este modo, consideramos que la investigación aplicada debería centrarse en, por un lado desarrollar métodos de evaluación de la Inteligencia Emocional válidos y por otro lado, llevar a cabo

intervenciones empíricamente validadas para desarrollar la inteligencia emocional en nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

- Agudelo, D., Buena G., & Spielberger, Ch. (2007). Ansiedad y depresión: El problema de la diferenciación a través de los síntomas. *Salud Mental, 30*(2), 33-41.
- Aranda, C., & Pando, M. (2010). Edad, síndrome de agotamiento profesional (burnout), apoyo social y autoestima en agentes de tránsito, México. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 39*(3), 510-522. DOI: 10.1016/S0034-7450(14)60222-5
- Bandura, A. (1999). Social cognitive Theory of Personality, in L. Pervin, & O. John (Eds.). *Handbook of personality* (2nd edition, pp. 154-196). New York: Guilford.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, R., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development, 74*(3), 769-782. DOI: 10.1111/1467-8624.00567
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 258-269.
- Bresó, E. (2008). Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy. Doctoral dissertation. Universitat Jaume I, Castellón (España).
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a Self-efficacy-based Intervention Decrease Burnout, Increase Engagement, and Enhance Performance. A quasi-experimental study. *Higher Education 61*(4) 339-355.
- Bringas, C., Pérez, B., & Rodríguez, J. (2014). Burnout y salud como predictores del clima emocional penitenciario. Estudio en una muestra de funcionarios de prisión Díaz. *Revista de Psicología, Universidad Viña del Mar, 3*(6) 8-23.
- Caballero, C., González, O., & Palacio, J., (2015). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Salud Uninorte, 31*(1), 59-69 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/sun.30.1.4309>
- Caballero, C., Hederich, C., & García, A. (2015) Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe, 32*(2), 254-267 doi:10.14482/psdc.32.2.5742
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista latinoamericana de Psicología, 42*(1) 131-146.
- Caballero, C. (2012). El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla. Doctoral dissertation. Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia).
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25*(2), 98-111.
- Carlotto, M., & Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamento Psicológico, 4*(10), 101-109.
- Chernis, C. (2003). Role of Professional Self-efficacy in the Etiology and Amelioration of Burnout. In W. Schaufeli & C. Maslach (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Series in applied psychology: Social issues and questions (pp. 135-149). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Cornejo, M., & Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarias relacionadas con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamento en Humanidades, 6*(12), 143-153.

- Dahlin, M. E., & Runeson, B. (2007). Burnout and Psychiatric Morbidity Among Medical Students Entering Clinical Training: A Three Year Prospective Questionnaire and Interview-based Study. *Medical Education*, (7), 6-14.
- De Francisco, C., Garcés de Los Fayos, E., & Arce, C. (2014). Burnout en deportistas: Prevalencia del síndrome a través de dos medidas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 29-38.
- Diccionario Oxford Business. (2005). Oxford: Oxford University Press.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, (352), 34-39. DOI: 10.14422/pym.v0i352.1170
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (342), 239-256.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos [Relationships between Academic Stress, Social Support, Mental Health and Academic Performance in Venezuelan University Students]. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Freuderberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Rev. Perú Medicina Experimental y Salud Pública, Lima*, 29(2), 237-241.
- Gil-Monte, P. R. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una perspectiva histórica. En Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez B. (Comps.). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo* (en prensa). Madrid: Pirámide.
- González-Romá, V., Schaufeli, W., Bakker, A., & Lloret, S. (2006). Burnout and Work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174.
- Grau, R., Salanova M., & Peiró J. M. (2001). Moderating effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, (5), 63-74.
- Grint, K. (1991). *The Sociology of Work. An Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Jiménez, A., Jara, M. J., & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 125-134.
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J., & Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del Síndrome del Quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista psicología del trabajo y organizacional*, 28(2), 107-118.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *Revista de Psicología Social*, 17(3), 237-249.
- Martínez, I. M., & Marques-Pinto, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21-30.
- Martínez, I. M., Marques-Pinto, A.; Salanova, M., & Lopez da Silva, A. L. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, (330), 361-384.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, (52), 397-422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, (2), 99-113. DOI: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do About it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Moral, J., González, M., & Landero, R. (2011). Estrés percibido, ira y burnout en amas de casa mexicanas. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 2(2) 123-143.
- Moreno, B., Meda, R., & Rodríguez, A. (2006). El síndrome de burnout en una muestra de psicólogos Mexicanos: Prevalencia y Factores Sociodemográficos asociados. *Psicología y Salud*, 16(001), 5-13.
- Nussbaum, M. (2010). La crisis silenciosa, el futuro de la democracia y el cultivo de la humanidad. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 328-331.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/ Madrid: Katz Editores.
- Palacio, J. E., Caballero, C., González, O., Gravini, M., & Contreras, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.
- Peiró, J.M. (1989). Desempleo juvenil y socialización para el trabajo. En Torregrosa, J. R. Bergere, J., & Alvaro, J. L. (Ed). *Juventud, trabajo y desempleo* (p. 163). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Peiró, J. M., Prieto, F., & Roe, R. A. (1996). La Aproximación Psicológica al Trabajo en un Entorno Laboral Cambiante. En Peiró, J. M., & Prieto, F. *Tratado de psicología del trabajo: La actividad laboral en su contexto*, Madrid: Síntesis.
- Price, R. (1985). Work and Community. *American Journal of Community Psychology*, (13), 1-12. DOI:10.1007/BF00923256
- Ramírez, M., & Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis*, 9(25), 515-534. doi:10.4067/S0718-65682010000100029
- Reyes, A., Medina, M., Mesa, X., Paredes, Y., Barahona, & Sierra, M. (2012). Estudio de síndrome de "burnout", depresión y factores asociados en los practicantes internos del hospital escuela. *Revista Facultad Ciencias Medica*, 9(1), 14-20
- RosaleS, Y., & Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud Ment*, 36(4), 337-345.
- Román, C., & Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-8
- Rongen, A., Robroek, SJW., Schaufeli, W., Burdorf, A. (2014). The Contribution of Work Engagement to Self-Perceived Health, Work Ability, and Sickness Absence Beyond Health Behaviors and Work-Related Factors. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56(8), 892-897.
- Ruinaudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, (19), 107-119.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, (11), 215-231.

- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S., & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 159-176.
- Salanova, M., Martínez, M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 117-134.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping Intelligently: Emotional Intelligence and the Coping Process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The Psychology of What Works* (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D. C: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Santes, M. C., Meléndez, S., Martínez, N., Ramos, I., Preciado, M., & Pando, M. (2009). La salud mental y predisposición a síndrome de burnout en estudiantes de enfermería. *Rev Chilena Salud Pública*, 13(1), 23-29, doi: 10.5354/0719-5281.2009.656
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2004). Job Demands, Job Resources, and Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. DOI: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2014). Burnout, Boredom and Engagement at the Workplace. En M. C. W., Peeters, J. De Jonge & Taris, T. (Eds.). *An Introduction to Contemporary Work Psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, (3), 71-92.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson & M. P. Leiter (Eds.). *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd ed.) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés. Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10 - 59.
- Tomás, J., Maynegre, M., Pérez, M., Alsina, M., Quinta, R., & Granell, S. (2010). Síndrome de Burnout y riesgo suicida en enfermeras de atención primaria. *Enfermería clínica*, 20(3), 173-17.
- Uribe, J., López, P., Pérez, C., García, A. (2014). Síndrome de desgaste ocupacional (Burnout) y su relación con salud y riesgo psicosocial en funcionarios públicos que imparten justicia en México, D.F. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2) 1554-1571. doi: 10.1016/S2007-4719(14)70393-X.
- Velásquez, L., Colín, R., & González, M. (2013). Afrontamiento la residencia médica: depresión y burnout. *Gaceta médica de México*, 149(2), 183-195.