

**Burnout y Estrés Académico y su Relación con el Rendimiento Académico en Estudiantes
de Psicología**

Marina Marrero Polegre

Tutor: Luis Alberto García García

Trabajo de Fin de Grado de Psicología

Facultad de Psicología y Logopedia

Universidad de La Laguna, curso académico 2020-2021

Resumen

En la actualidad, existen un gran número de estudios que relacionan las variables de carácter emocional, específicamente el estrés académico y el burnout, con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El objetivo principal de esta investigación consiste en la aplicación de instrumentos validados que arrojen evidencias que demuestren dicha relación o la refuten. Este estudio se ha llevado a cabo con un total de 1195 estudiantes de los cuales 251 son hombres y 944 son mujeres, pertenecientes a grupos que cursaban 3° de psicología desde el año 2013 hasta el año 2020. Para la evaluación del estrés académico percibido y el nivel de burnout de dichos estudiantes se aplicaron las pruebas Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI – SS) y el Inventario SISCO del Estrés Académico y Rendimiento Académico. Para el análisis estadístico se llevó a cabo una prueba de diferencias de medias t – Student para grupos independientes formándose así, un grupo denominado Rendimiento Bajo (alumnos/as con puntuaciones tipificadas menores a -1 desviación típica) frente a otro grupo denominado Rendimiento Alto (alumnos/as con puntuaciones z mayores a 1 desviación típica). También, se analizaron las variables emocionales en función del género a través de una prueba de diferencias de medias t -Student para grupos independientes, siendo un grupo las mujeres y otro grupo los hombres. Además, se analizaron las variables emocionales en función de la variable presencia de pandemia Covid-19 durante los estudios con una prueba de diferencias de medias t -Student para grupos independientes, con un grupo que había cursado sus estudios durante la pandemia de Covid-19 frente a un grupo que no vivió la pandemia durante su carrera. Los resultados muestran que los estudiantes con mejores resultados académicos presentan, por un lado, un menor nivel de agotamiento y cinismo y, por otro, un mayor nivel de autoeficacia académica. Así también, las variables emocionales se han visto modificadas por el efecto de la variable género y la variable

presencia de la pandemia Covid-19 durante la carrera de los estudiantes universitarios. Estos datos nos muestran la necesidad de valorar la mejora del rendimiento en la universidad con estrategias de afrontamiento del estrés y el burnout académico.

Palabras clave: burnout académico, estrés académico, rendimiento.

Abstract

There are currently a large number of studies that relate emotional variables, specifically academic stress and burnout, with the academic performance of university students. The main objective of this research consists in the application of validated instruments that provide evidence that demonstrates this relationship or refuses it. This study has been carried out with a total sample of 1,195 students, of which 251 are men and 944 are women, belonging to groups that were in the 3rd year of psychology from 2013 to 2020. For the evaluation of perceived academic stress and burnout level of these students, it was applied the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI - SS) and the SISCO Inventory of Academic Stress and Academic Performance. For the statistical analysis, an independent sample t-test (t-Student) was applied, thus creating a group called Low Performance (students with standardized scores less than -1 standard deviation) compared to another group called High Performance (students with z scores greater than 1 standard deviation). Also, the emotional variables were analyzed according to gender through an independent sample t-test, one group being women and another group being men. In addition, the emotional variables were analyzed according to the variable presence of a Covid-19 pandemic during the studies with an independent sample t-test, with a group that were studying during the Covid-19 pandemic and a group that did not experience the pandemic during their career. The results show that students with better academic results present, on the one hand, a lower level of exhaustion and cynicism and, on the other, a higher level of academic self-

efficacy. Likewise, the emotional variables have been modified by the variable gender and the variable presence of Covid-19 pandemic during the studies of university students. These data show us the need to assess the improvement of performance at university with strategies for coping with stress and academic burnout.

Keywords: academic burnout, academic stress, performance.

Introducción

Las variables emocionales burnout y estrés académico, pueden ejercer una importante influencia en el rendimiento académico universitario. Así, se debe tener en cuenta que el rendimiento académico en el contexto universitario es un concepto complejo que está determinado por múltiples factores, tanto contextuales como personales (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008).

En relación con el burnout, Maslach (1976) definió el síndrome como un estado de estrés crónico experimentado por los profesionales de la salud debido al contacto que tienen con los pacientes, lo cual les lleva a la extenuación profesional y a un distanciamiento emocional con sus pacientes, además de desarrollar dudas relacionadas con su capacidad para desempeñar de manera efectiva su labor. Posteriormente, el estudio del burnout se amplió hacia otras profesiones, siendo definido como una respuesta al estrés laboral en la que existe una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado y que conlleva actitudes y sentimientos negativos en relación con el trabajo y el propio rol profesional (Maslach & Jackson, 1981).

A lo largo de los años, la conceptualización y estudio del burnout se ha extendido al ámbito académico, pues diferentes estudios han encontrado que los estudiantes universitarios, de manera similar a otros profesionales, pueden desarrollar este síndrome experimentando presiones, estresores y sobrecargas de la labor académica (Kroska, Calarge, O'Hara, Deumic, &

Dindo, 2017; Salmela-Aro & Read, 2017; Uribe & Illesca, 2017); lo cual conlleva diversas consecuencias negativas que afectan su salud psicosocial, su rol y rendimiento académico y disminuyendo su satisfacción con los estudios (Caballero, Bresó, & González Gutiérrez, 2015). Así, Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker (2002) definieron el burnout académico como un estado del estudiante en el que está presente la sensación de no poder dar más de sí mismo, una actitud de crítica negativa, desvalorización, pérdida del interés y de la utilidad de los estudios, y dudas importantes en relación a la propia capacidad para realizarlos.

Atendiendo a la definición del Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBISS), el burnout académico es un síndrome emocional tridimensional formado por la experiencia de sentirse exhausto, de no poder más en las tareas como estudiante (agotamiento); una actitud cínica o de distanciamiento con el significado y el valor de los estudios (cinismo); y una sensación de no ser competente académicamente (ineficacia) (Caballero, 2015). De este modo, los estudiantes que sufren burnout académico presentan niveles altos de agotamiento y cinismo hacia los estudios, unido a una baja eficacia académica (Gundín & Gómez, 2016). También, se ha encontrado que los niveles de burnout aumentan progresivamente con los años de estudio (Gundín et al., 2016; Salmela-Aro & Upadyaya, 2017).

Si bien algunos estudios indican que los estudiantes que presentan burnout académico, tienen a su vez un bajo rendimiento académico (Gómez & Gundín, 2016; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005; Sañudo, Domínguez, Gutiérrez, Gómez & Santos, 2012), otros estudios muestran que el síndrome no es un buen predictor del bajo rendimiento académico (Caballero, Abello & Palacio, 2007; Conti, Mas & Sampol, 2018; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005). Sin embargo, aunque aún no existe un consenso unánime acerca del efecto del burnout en el rendimiento académico, en general sí se considera que el burnout tiene un valor predictivo

relevante en el deterioro de diferentes variables que tienen una estrecha e importante relación con el rendimiento académico y con la satisfacción en los estudios (Caballero et al., 2015; Salmela-Aro et al., 2017).

Además, el burnout académico conlleva como consecuencia negativa el aumento de la probabilidad de desarrollar diversos indicadores que tienen un impacto negativo en la salud mental del estudiante (mayor tensión y agotamiento emocional, ansiedad y tendencia a la depresión) a medida que los niveles de burnout aumentan (Caballero et al., 2015). Así, la sobrecarga de demandas académicas es considerada un riesgo relevante para desarrollar un estrés prolongado, experimentando a su vez un agotamiento físico, cognitivo y emocional (Uribe et al., 2017).

Diferentes estudios han tratado de identificar cuáles son los principales estresores relevantes para el desarrollo del burnout en los estudiantes. Así, la sobrecarga de trabajo y la evaluación de los profesores son algunos de los principales estresores (Macías, 2009). En cuanto a los factores organizacionales, existen ciertos factores de riesgo en el ambiente académico que influyen de manera negativa en el rendimiento del estudiante y que contribuyen a desarrollar un mayor burnout: sobrecarga de asignaturas y altas exigencias académicas sin obtener la información y orientación adecuada para llevar a cabo labores académicas difíciles con profesores absentistas; falta de control del estudiante sobre sus tareas; así como la existencia de excesivas horas de clase junto con la realización de prácticas formativas mientras se cursan asignaturas. En relación con los factores sociales, se encuentran las malas relaciones estudiante-profesor, no recibir feedback de los compañeros, alta competitividad y problemas con compañeros, y no participar en actividades culturales o recreativas (Caballero et al., 2015).

Cabe mencionar, que la variable autoeficacia tiene una considerable asociación y aporta una relevante explicación en el desarrollo del burnout (Bandura, 2001; 1999). Así, una persona con alta autoeficacia, a la hora de realizar cualquier actividad, presenta una alta sensación de competencia, busca nuevas exigencias y aspiraciones, muestra dedicación hacia la misma y posee más recursos personales para alcanzar un buen desempeño académico, siendo un factor protector para el desarrollo de burnout (Caballero et al., 2015; Capri, Ozkendir, Ozkurt & Karakus, 2012; Fernández-Arata, Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2017; Lopes & Nihei, 2020; Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza & Molina-López, 2017; Sañudo et al., 2012).

También, se ha considerado que la variable inteligencia emocional actúa como factor protector frente al burnout, pues las habilidades emocionales cobran un papel importante como amortiguadoras del burnout y, además, promueven actitudes positivas en relación con los estudios, facilitando así un mayor bienestar psicológico (Caballero et al., 2015; Gundín et al., 2016).

También, se ha estudiado el papel de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes para hacer frente al burnout. Se ha encontrado que los alumnos que padecen burnout tienen un perfil de afrontamiento principalmente ‘pasivo’, pues utilizan estrategias centradas en la amortiguación de emociones negativas: esperar, expresión de la dificultad en el afrontamiento, reacción agresiva, evitación emocional y evitación cognitiva. Además, suelen utilizar diversas creencias y prácticas religiosas, en vez de hacer uso de estrategias de afrontamiento dirigidas al problema (solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y profesional) (Caballero et al., 2015). Así, se ha encontrado que la estrategia de afrontamiento de solución de problemas se relaciona con a un mejor desempeño académico, mientras que la espera o la

evitación emocional conllevan el efecto contrario (Sañudo et al., 2012). Además, algunos estudios sugieren que los perfiles de aprendizaje de los estudiantes son aspectos importantes a tomar en cuenta a la hora de analizar el burnout académico. Así, la gestión del tiempo y el esfuerzo, y la comprensión profunda, son elementos relevantes para disminuir el impacto del burnout académico y, por lo tanto, promover el bienestar de los estudiantes (Asikainen, Salmela-Aro, Parpala, & Katajavuori, 2020).

En relación con el estrés académico, bajo el modelo cognitivo-transaccional, el estrés psicológico de acuerdo con Lazarus y Folkman (1986, p. 63) se define como “una relación particular entre el individuo y su entorno el cual es valorado por él como una amenaza o que desborda sus recursos, lo que pone en riesgo su bienestar”. El estrés académico, por su parte, es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico compuesto por tres etapas: en primer lugar, el alumno experimenta ciertas demandas que valora como estresores. En segundo lugar, estos estresores causan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en diversos síntomas (indicadores del desequilibrio). En tercer lugar, con el objetivo de recuperar el equilibrio sistémico, el estudiante lleva a cabo una serie de acciones de afrontamiento. Así, existen tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: (i) estímulos estresores (input), (ii) síntomas indicadores del desequilibrio sistémico y (iii) estrategias de afrontamiento (output) (Berrío García & Mazo Zea, 2011; Navarrete, Castillo, Bustos, Salgado & Vicente, 2020). Los síntomas indicadores del desequilibrio pueden ser de diverso tipo: físicos (morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, fatiga crónica, problemas de digestión y somnolencia), psicológicos (inquietud, dificultades para concentrarse, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria) o comportamentales (discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o

reducción del consumo de alimentos y ausencia de ganas para realizar las actividades académicas) (Alfonso Águila, Calcines Castillo, Monteagudo de la Guardia & Nieves Achon, 2015; Arias-Gundín & Vizoso-Gómez, 2016).

Además, las demandas académicas que los estudiantes universitarios perciben con mayor frecuencia como estresores son: la sobrecarga y la falta de tiempo para realizar las tareas académicas, los exámenes y evaluaciones de los profesores y la realización de trabajos obligatorios (Alfonso Águila et al., 2015; Arias-Gundín et al., 2016; Castillo Pimienta, Chacón de la Cruz & Díaz-Véliz, 2016; Gómez et al., 2016). Cabanach, Souto-Gestal & Franco (2016), identificaron 8 factores como posibles estresores: diferencias metodológicas del profesorado, sobrecarga de trabajo, creencias sobre el desempeño académico, hablar y presentar trabajos en público, clima social negativo, exámenes, bajo valor de los contenidos y dificultades de participación.

Diferentes estudios han mostrado que los estudiantes están expuestos a considerables niveles de estrés. Un estudio mostró que, a pesar de que los estudiantes dedican energía, esfuerzos y concentración para realizar sus labores académicas, se suelen sentir agotados, estresados e inseguros respecto a su capacidad en el ámbito académico (Vallejo-Martín, Valle & Angulo, 2018). También, se ha encontrado una relación positiva entre el estrés académico y el estrés crónico en estudiantes universitarios (Pozos-Radillo, de Lourdes Preciado-Serrano, Acosta-Fernández, de los Ángeles Aguilera-Velasco & Delgado-García, 2014).

En relación con el rendimiento académico, se ha encontrado que un elevado nivel de estrés modifica los sistemas de respuesta cognitivo, motor y fisiológico del individuo, lo cual tiene un impacto negativo en el desempeño académico (Alfonso Águila et al., 2015). Así, a pesar de que un nivel de estrés moderado es necesario para estimular la búsqueda de superación

personal y una sensación de competencia, un estrés en niveles excesivos puede influir de forma negativa en la salud física y mental de los estudiantes, afectando a su vez negativamente en su desempeño académico (Caldera Montes & Pulido Castro, 2007; Castillo Pimienta et al., 2016).

Por otro lado, se ha estudiado la relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes universitarios. Así, se ha encontrado que los estudiantes con estrategias de afrontamiento desadaptativas (como por ejemplo, autoculparse, rumiar y catastrofizar) muestran niveles más altos de estrés académico, mientras que los estudiantes con una adecuada regulación emocional presentan un afrontamiento más adaptativo y, por tanto, menores niveles de estrés (Cabanach, Souto-Gestal & Cervantes, 2017; Darabi, Macaskill & Reidy, 2017; Dominguez-Lara, 2018; Enns, Eldridge, Montgomery & Gonzalez, 2018). Cabanach, Souto-Gestal, González-Doniz & Taboada (2018), encontraron que las estrategias de afrontamiento activas son las más adecuadas para hacer frente a las situaciones académicas de estrés, disminuyendo el impacto estresante de las mismas.

Por tanto, los estudiantes que hacen uso de estas estrategias son más eficaces a la hora de afrontar las situaciones académicas de estrés, manteniendo el equilibrio físico y mental adecuado para adaptarse al contexto académico, progresar en sus estudios y tener un mejor rendimiento. Así, el uso de estrategias de evitación está asociado a presentar un bajo rendimiento académico, mientras que utilizar estrategias de afrontamiento activas, de solución de problemas y de búsqueda de apoyo social producen el efecto contrario (Gustems-Carnicer, Calderón & Calderón-Garrido, 2019; Taboada, Gon & Gestal, 2019).

Por su parte, Valdivieso-León, Mangas, Tous-Pallarés & Espinoza-Díaz (2020) encontraron que las estrategias de pensamiento desiderativo, la expresión emocional, la resolución de problemas, la retirada social y la autocrítica, son las más eficaces para afrontar las

situaciones académicas estresantes. Además, Rodríguez & Canedo (2020) identificaron un perfil de estudiantes que presentan altas creencias de autoeficacia con una elevada flexibilidad para hacer uso de tres estrategias muy eficaces en el ámbito académico: reevaluación positiva de los problemas, planificación y búsqueda de apoyo, los cuales presentan mayores niveles de resiliencia ante el estrés y son más propensos a experimentar bienestar psicológico.

Cabe mencionar que los estudiantes universitarios con elevados niveles de estrés académico, presentan una peor percepción de calidad de vida (Ribeiro et al., 2018) y diversos síntomas que afectan a su salud general (Casuso-Holgado, Moreno-Morales, Labajos-Manzanares & Montero-Bancalero, 2019).

Por otro lado, diferentes estudios han identificado ciertas diferencias entre hombres y mujeres en relación con las variables estrés académico y burnout. Se ha encontrado que las mujeres responden de forma más negativa que los hombres a las condiciones de creciente competitividad en el ámbito del aprendizaje. A su vez, no solo están expuestas a más situaciones estresantes en la vida, sino también presentan una mayor vulnerabilidad a sus efectos negativos que los hombres (Salmela-Aro et al., 2017). Además, se ha encontrado que las mujeres perciben y experimentan más estrés que los hombres, siendo por tanto más vulnerables hacia los estresores académicos (Conti et al., 2018). También, en relación con el burnout, las mujeres suelen percibirse más eficaces, mientras que los hombres presentan niveles más altos de cinismo (Caballero et al., 2015). Otro estudio, encontró que los hombres tienen una actitud más cínica hacia sus estudios que las mujeres, mientras que estas muestran niveles más elevados en dedicación y estrés percibido que los hombres. También, se destacó que las estrategias de afrontamiento usadas por hombres y mujeres para afrontar las situaciones de estrés suelen ser diferentes (Vallejo-Martín et al., 2018). Así, se ha encontrado que las mujeres suelen emplear

estrategias de búsqueda de apoyo social y autorregulación para amortiguar los efectos negativos del estrés y promover su rendimiento académico, mientras que los hombres suelen hacer uso de estrategias de evitación (Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand & Bouffard, 2017). Por su parte, Martínez, Meneghel & Peñalver (2019) indican que las mujeres tienden a utilizar estrategias de afrontamiento de búsqueda de apoyo, mientras que los hombres suelen emplear estrategias de afrontamiento centradas en el significado.

Para finalizar, se considera relevante mencionar que en enero de 2020, la OMS declaró la nueva infección por coronavirus (COVID-19) como una emergencia de salud pública de preocupación mundial (World Health Organization, 2020). Así, diferentes estudios han estudiado el impacto que la pandemia ha tenido en el bienestar psicológico de las personas, incluyendo su influencia en los estudiantes universitarios. La pandemia de Covid-19 tiene efectos alarmantes para la salud individual y colectiva, así como para el funcionamiento emocional y social de las personas (Pfefferbaum & North, 2020). Incluso en los hogares que no han sido afectados por el virus, es probable que la pandemia actúe como un factor de estrés importante, en particular afectando la ansiedad crónica y las dificultades económicas. Este impacto puede verse aumentado por las políticas de autoaislamiento que incrementan el aislamiento social y las dificultades en las relaciones (Bavel et al., 2020). En un estudio se encontró que el Covid-19 y las estrategias aplicadas a nivel educativo y gubernamental, tuvieron una influencia modesta pero persistente en el estado de ánimo y el bienestar de los estudiantes universitarios de primer año (Copeland et al., 2021). Otro estudio encontró una proporción alarmante de personas encuestadas que presentaban depresión, ansiedad y/o pensamientos suicidas. Además, estas personas se mostraban preocupadas por aspectos académicos, de salud y de estilo de vida provocadas por la pandemia (Wang, Hegde, Son, Keller, Smith & Sasangohar, 2020). Así, la pandemia de Covid-

19 se ha relacionado con niveles significativos de estrés psicológico que, en muchos casos, presentan relevancia clínica (Xiong et al., 2020).

El presente estudio plantea como objetivos principales (i) conocer el nivel de burnout y estrés académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna; (ii) estudiar la relación entre las variables burnout y estrés académico con el rendimiento; y (iii) analizar las diferencias por género y por impacto de la presencia de la pandemia de COVID-19 en el burnout y en el estrés académico. Cabe aclarar, que esta última variable no implica que el estudiante haya sido infectado y pasado por el virus Covid-19, sino que se refiere al impacto que ha tenido la presencia de la pandemia en los estudiantes junto al impacto a nivel docente que ha conllevado (clases online, exámenes virtuales, etc.). Así, se han planteado las siguientes hipótesis: (i) los estudiantes con mayores niveles de burnout y estrés académico presentan un bajo rendimiento académico, mientras que los estudiantes con niveles bajos de burnout y estrés académico presentan un buen rendimiento académico; (ii) las mujeres presentan mayores niveles de burnout y estrés académico que los hombres; (iii) los estudiantes que han cursado sus estudios durante la pandemia de COVID-19 presentan mayores niveles de burnout y estrés académico que los estudiantes que no vivieron la pandemia de COVID-19 durante su carrera.

Método

Muestra

Este estudio se ha realizado con la participación de 1195 alumnos y alumnas pertenecientes a grupos tanto de la mañana como de la tarde, que cursaban 3º del grado de Psicología en la Universidad de La Laguna desde la promoción de 2013/2014 hasta el curso académico 2019. Los datos sociodemográficos que hemos considerado relevantes para la realización de este estudio se muestran a continuación:

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, la muestra está formada mayoritariamente por mujeres con un 79% de representación en la muestra, frente a los hombres con un 21% de participación.

Tabla 1.

Valores y porcentajes de la muestra según su género.

Género	N	%
Mujeres	944	79
Hombres	251	21

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la realización de este estudio fueron los que se presentan a continuación.

Para la evaluación del burnout académico se hizo uso de el cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). Este inventario evalúa tres dimensiones: la sensación de no poder dar más de sí mismo debido a las demandas académicas, tanto física como psíquicamente (agotamiento), la presencia de una actitud negativa de desvalorización y pérdida del interés por el estudio (cinismo) y la existencia de dudas acerca de la propia capacidad para realizar las labores académicas junto a un sentimiento de incompetencia acerca del propio rol de estudiante (autoeficacia académica). El MBI-SS consta de 15 ítems, cada uno asignado a una de las tres subescalas: cinco ítems evalúan agotamiento, cuatro evalúan cinismo y seis ítems evalúan autoeficacia académica. Todos los ítems de cada una de estas tres subescalas se puntúan en una escala de frecuencia de 7 puntos, que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Puntuaciones altas en las subescalas de agotamiento y cinismo y puntuaciones bajas en la escala de autoeficacia académica

es indicador de presencia de burnout en la persona (Hederich-Martínez, & Caballero-Domínguez, 2016; Pérez-Mármol, & Brown, 2019).

Para la evaluación del estrés académico se empleó el cuestionario SISCO, el cual tiene como principal objetivo identificar las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios (Macías, 2007). La versión en español del inventario SISCO está formada por 31 ítems, siendo el primero de ellos, una sección inicial de filtro en términos dicotómicos (sí - no) que permite determinar si el encuestado continúa o no respondiendo el cuestionario. La segunda parte, consta de una única pregunta cuyo objetivo es identificar el nivel de autopercepción global del nivel de estrés académico. La tercera, cuarta y quinta parte corresponde a las dimensiones de estresores (8 ítems), sintomatología (14 ítems) y afrontamiento (6 ítems), respectivamente. En estas últimas tres partes, se utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos que determina la frecuencia de cada situación o conducta (1: nunca; 2: rara vez; 3: algunas veces, 4: casi siempre; 5: siempre) (Macías, 2007; Navarrete et al., 2020).

Procedimiento

Con el objetivo de comenzar la recogida de datos del alumnado se procedió a crear un cuestionario online utilizando la plataforma de formularios de Google, incorporando en él los instrumentos presentados anteriormente: Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) e Inventario SISCO de Estrés Académico. Se consiguió hacerlo llegar a todos los alumnos/as a través de un enlace online que les permitía acceder al formulario, disponible en el campus virtual de la Universidad de La Laguna para los estudiantes matriculados en la asignatura “Evaluación e Intervención Psicoeducativa” correspondiente al tercer curso de la titulación de grado en Psicología de la Universidad de La Laguna.

Como medida del rendimiento académico, se utilizó la nota media del grado de cada estudiante, la cual fue aportada por el gabinete de análisis y planificación de la Universidad de La Laguna.

Por último, en todas las pruebas, el alumnado fue informado de que los datos obtenidos serían tratados con absoluta confidencialidad y solo se utilizarían y analizarían resultados globales. De esta forma, se les pidió que contestasen con sinceridad y con ello colaborasen con la investigación.

Análisis de datos

Los datos han sido analizados a través del programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS), versión 25.

Con el objetivo de conocer el nivel de burnout y estrés académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna, se realizó un análisis descriptivo para obtener los estadísticos media y desviación típica de la muestra.

Para poder contrastar la primera hipótesis planteada en el presente estudio, se decidió crear dos grupos de alumnos/as según la nota obtenida en la asignatura. Un grupo denominado Rendimiento Bajo compuesto por los datos de aquellos alumnos/as con puntuaciones tipificadas menores a -1 desviación típica, y un grupo denominado Rendimiento Alto compuesto por los datos de aquellos alumnos/as con puntuaciones tipificadas mayores a 1 desviación típica). Una vez realizada esta clasificación del alumnado, se aplicó una prueba de diferencias de medias t – Student para grupos independientes sobre la variable rendimiento académico, utilizando el grupo Rendimiento Bajo frente al grupo Rendimiento Bajo.

Con motivo de analizar las diferencias por género en el burnout y en el estrés académico y contrastar la segunda hipótesis presentada, se decidió crear dos grupos de alumnos/as según su

género, el de grupo de Hombres (N=251) y el grupo de Mujeres (N=944). A continuación, se realizó una prueba de diferencias de medias t – Student para grupos independientes sobre la variable género, utilizando el grupo Hombres frente al grupo Mujeres.

Por último, para contrastar la tercera hipótesis planteada en el estudio, se creó un grupo denominado No Covid (N=195) compuesto por una muestra de los alumnos de las promociones desde el 2014 hasta el 2019, siendo estudiantes que no vivieron la pandemia Covid-19 durante sus estudios. También, se creó otro grupo denominado Covid (N=210) compuesto por los alumnos de las promociones 2020 y 2021, siendo estudiantes que vivieron la pandemia Covid-19 y experimentaron el impacto docente que esta ha tenido durante sus estudios. A continuación, se realizó una prueba de diferencias de medias t-Student para grupos independientes sobre la variable Covid.

Resultados

A continuación, en las Tabla 2 y Tabla 3 se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos de las variables de los instrumentos usados. Así, se observa cierto nivel de burnout y estrés académico en los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna a través de las medias y desviaciones típicas.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos (Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)).

	MBICinismo	MBIAgotamiento	MBIEficacia
Mean	2.776	3.790	4.336
Std. Deviation	1.249	1.015	0.791
Minimum	1.000	1.200	2.500
Maximum	6.000	6.000	6.000

Tabla 3

Estadísticos descriptivos (Inventario SISCO del Estrés Académico).

	SISCOEstrés	SISCOFísico	SISCOPsicológico	SISCOComportamental	SISCOAfrontamiento
X	3.404	2.905	3.174	3.007	2.961
DT	0.568	0.837	0.998	0.897	0.585
Mínimo	2.000	1.000	1.000	1.000	1.500
Máximo	4.750	5.000	5.000	5.000	4.333

Para contrastar las hipótesis planteadas en el presente estudio, se procedió a realizar el análisis de datos, a partir del cual se obtuvo los siguientes resultados.

La primera hipótesis planteada fue: los estudiantes con mayores niveles de burnout y estrés académico presentan un bajo rendimiento académico, mientras que los estudiantes con niveles bajos de burnout y estrés académico presentan un buen rendimiento académico.

Tabla 4

Diferencias de medias t – Student para muestras independientes según el rendimiento académico (Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)).

Factor	RA	N	X	DT	t(gl)	p
MBICinismo	AltoRA	137	2,3285	1,16937	-2,502 (257)	.013*
	BajoRA	122	2,6906	1,15532		
MBIAgotamiento	AltoRA	137	3,0847	.90675	-3,750 (257)	.000***
	BajoRA	122	3,5049	.89266		
MBIEficacia	AltoRA	137	4,7518	.60772	9,822 (236,011)	.000***

BajoRA 122 3,9249 .73202

Nota: Rendimiento Académico (RA). $p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

Como puede observarse en la Tabla 4, se han encontrado diferencias significativas ($p < .05$ y $p < .001$) en la prueba de muestras independientes de las medias de los grupos AltoR y BajoR para todos los factores del instrumento MBI - SS según el rendimiento académico del alumnado. Atendiendo a la variable Cinismo, el alumnado con un mayor rendimiento académico mostró un menor cinismo en comparación con aquellos/as que presentaban un rendimiento inferior ($t(257) = -2,502$; $p < .05$). En el caso del Agotamiento se obtuvo los mismos resultados, es decir, los estudiantes que presentaban un mayor rendimiento académico mostraron un menor agotamiento ($t(257) = -3,750$; $p < .001$). En relación con la variable Eficacia, también se obtuvo resultados significativos. No obstante, se encontró que los alumnos/as con mayor rendimiento académico informaron de una mayor nivel de autoeficacia académica, en comparación con los datos obtenidos por los estudiantes con una calificación menor ($t(236,011) = 9,822$; $p < .001$).

Tabla 5

Diferencias de medias t – Student para muestras independientes según el rendimiento académico (Inventario SISCO del Estrés Académico).

Factor	RA	N	X	DT	t(gl)	p
SISCOEstresores	AltoRA	133	3,1250	.60557	-1,784 (246)	.076
Situaciones académicas estresantes	BajoRA	115	3,2587	.56795		
SISCOFísico	AltoRA	132	2,6553	.70566	-1,773 (245)	.078
Reacciones físicas	BajoRA	115	2,8217	.76940		
SISCOPsicológico	AltoRA	134	2,7701	.89896	-1,677 (248)	.095
Reacciones psicológicas	BajoRA	116	2,9552	.83576		

SISCOComportamental	AltoRA	133	2,5357	.81947	-1,055 (247)	.293
Reacciones	BajoRA	116	2,6422	.76629		
comportamentales						
SISCOAfrontamiento	AltoRA	132	2,9141	.54892	.142 (246)	.887
Estrategias de	BajoRA	116	2,9037	.60718		
Afrontamiento						

Nota: Rendimiento Académico (RA).

Atendiendo a los resultados presentados en la Tabla 5, no se han encontrado diferencias significativas en la prueba de muestras independientes de las medias de los grupos AltoR y BajoR para los factores del instrumento Inventario SISCO según el rendimiento académico del alumnado.

Tomando como referencia los resultados presentados en las Tabla 4 y Tabla 5, la primera hipótesis planteada se confirma para la variable burnout, pero no para la variable estrés académico.

La segunda hipótesis establecida fue: las mujeres presentan mayores niveles de burnout y estrés académico que los hombres.

Tabla 6

Diferencias de medias t – Student para muestras independientes según el género (Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)).

Factor	Género	N	X	DT	t(gl)	p
MBICinismo	1	251	2.6813	1.23187	2.715(1193)	.007**
	2	944	2.4473	1.20854		
MBIAgotamiento	1	251	3.0717	1.00922	-4.438(1193)	.000***
	2	944	3.3858	.99326		

MBIEficacia	1	251	4.1627	.84786	-2.346(1193)	.019*
	2	944	4.2968	.79318		

Nota: Hombres (1); Mujeres (2). $p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

Tomando como referencia los resultados presentados en la Tabla 6, se han encontrado diferencias significativas ($p < .05$, $p < .01$ y $p < .001$) en la prueba de muestras independientes de las medias de los grupos Hombres y Mujeres para todos los factores del instrumento MBI - SS según el género del alumnado. Así, las mujeres presentan más agotamiento ($t(1193)=2.715$; $p < .001$), tanto físico como mental en relación a la carrera universitaria, pero presentan a su vez una mayor autoeficacia académica ($t(1193)=-2.346$; $p < .05$). En cuanto a los hombres, presentan mayoritariamente una actitud cínica ($t(1193)=2.715$; $p < .01$) ante los estudios.

Tabla 7

Diferencias de medias t – Student para muestras independientes según el género (Inventario SISCO del Estrés Académico).

Factor	Género	N	X	DT	t(gl)	p
SISCOEstresores	1	225	2.9483	.62659	-9.263(1122)	.000***
Situaciones académicas estresantes	2	899	3.3569	.58272		
SISCOFísico	1	220	2.3432	.78483	-9.562(1117)	.000***
Reacciones físicas	2	899	2.9003	.77202		
SISCOPsicológico	1	225	2.6676	.89126	-5.185(1121)	.000***
Reacciones psicológicas	2	898	3.0114	.88888		
SISCOComportamental	1	226	2.5431	.91169	-3.350(1127)	.001***
Reacciones comportamentales	2	903	2.7564	.84137		
SISCOAfrontamiento	1	227	2.7225	.65613	-4,752(313,052)	.000***
Estrategias de	2	897	2.9474	.55617		

Afrontamiento

Nota: Hombres (1); Mujeres (2). $p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

Atendiendo a los resultados presentados en la Tabla 7, en el caso del Inventario SISCO del estrés académico, todos los resultados se mostraron a favor del grupo de mujeres. Se ha encontrado que las mujeres suelen percibir las situaciones académicas de manera más estresante en comparación con los hombres ($t(1122)=-9.263$; $p < .001$), manifestándose este estrés por medio de reacciones físicas ($t(1117)=-9.562$; $p < .001$), psicológicas ($t(1121)=-5.185$; $p < .001$) y comportamentales ($t(1127)=-3.350$; $p < .001$). Sin embargo, las mujeres son también las que más utilizan diversas estrategias de afrontamiento ($t(313,052)=-4,752$; $p < .001$) para hacer frente a este estrés y sus consecuencias.

Tomando como referencia los resultados presentados en las Tabla 6 y Tabla 7, la segunda hipótesis planteada se confirma.

La tercera hipótesis que se planteó fue: los estudiantes que han cursado sus estudios durante la pandemia de COVID-19 presentan mayores niveles de burnout y estrés académico que los estudiantes que no vivieron la pandemia de COVID-19 durante su carrera.

Tabla 8

Diferencias de medias t – Student para muestras independientes según COVID-19 (Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)).

Factor	Género	N	X	DT	t(gl)	p
MBICinismo	1	210	2.526	1.262	-1.998(403)	0.046*
	2	195	2.776	1.249		
MBIAgotamiento	1	210	3.315	1.006	-4.722(403)	<.001***
	2	195	3.790	1.015		

MBIEficacia	1	210	4.331	.815	-0.064(403)	0.949
	2	195	4.336	.791		

Nota: No Covid (1); Covid (2). $p < .05$ (*); $p < .001$ (***)

Como puede observarse en la Tabla 8, se han encontrado diferencias significativas ($p < .05$ y $p < .001$) en la prueba de muestras independientes de las medias de los grupos Covid y No Covid para los factores Cinismo y Agotamiento del instrumento MBI - SS según la presencia de la pandemia Covid-19 durante los estudios del alumnado. Atendiendo a la variable Cinismo, el alumnado que cursó la carrera con la presencia de la pandemia Covid-19 mostró un mayor cinismo en comparación con aquellos/as que estudiaron sin la presencia de esta pandemia ($t(403) = -1.998$; $p < .05$). En el caso del Agotamiento, también se encontró que los estudiantes que estudiaron en presencia de la pandemia Covid-19 presentaban un mayor agotamiento que el alumnado que cursó la carrera en ausencia de la pandemia ($t(403) = -4.722$; $p < .001$).

Tabla 9

Diferencias de medias t – Student para muestras independientes según COVID-19 (Inventario SISCO del Estrés Académico).

Factor	Género	N	X	DT	t(gl)	p
SISCOEstresores	1	196	3.274	.630	-2.161(383)	.031*
Situaciones académicas estresantes	2	189	3.406	.568		
SISCOFísico	1	197	2.797	.839	-1.270(383)	.205
Reacciones físicas	2	188	2.905	.837		
SISCOPsicológico	1	197	2.913	.900	-2.699(384)	.007**
Reacciones psicológicas	2	189	3.174	.998		
SISCOComportamental	1	197	2.668	.904	-3.698(384)	<0.001***
Reacciones	2	189	3.007	.897		

comportamentales						
SISCOAfrontamiento	1	198	2.946	.570	-0.258(383)	.797
Estrategias de Afrontamiento	2	187	2.961	.584		

Nota: No Covid (1); Covid (2). $p < .05$ (*); $p < .01$ (**); $p < .001$ (***)

Por último, atendiendo a los resultados presentados en la Tabla 9, se han encontrado diferencias significativas ($p < .05$, $p < .01$ y $p < .001$) en la prueba de muestras independientes de las medias de los grupos Covid y No Covid para los factores Estresores (situaciones académicas estresantes), Psicológico (reacciones psicológicas) y Comportamental (reacciones comportamentales) del inventario SISCO del estrés académico según la presencia de la pandemia Covid-19 durante los estudios del alumnado. Atendiendo a la variable Estresores, el alumnado que cursó la carrera con la presencia de la pandemia Covid-19 mostró una mayor percepción de situaciones académicas estresantes en comparación con aquellos/as que estudiaron sin la presencia de esta pandemia ($t(383) = -2.161$; $p < .05$). En el caso de las reacciones psicológicas, estas se presentaron en mayor medida en los estudiantes que estudiaron en presencia de la pandemia Covid-19 ($t(384) = -2.699$; $p < .01$). En relación con las reacciones comportamentales, también se encontró una mayor presencia de estas en los estudiantes que cursaron la carrera durante la pandemia Covid-19, en comparación con aquellos/as que no presenciaron esta pandemia a lo largo de sus estudios ($t(384) = -3.698$; $p < .001$).

Tomando como referencia los resultados presentados en las Tabla 8 y Tabla 9, la tercera hipótesis planteada se confirma.

Discusión

Tal y como se aprecia en los resultados obtenidos, podemos concluir que los estudiantes

con mejor rendimiento académico presentan un menor nivel de burnout académico. Estos manifiestan niveles bajos de cinismo y agotamiento, así como un nivel alto de autoeficacia académica. En cambio, los estudiantes con peor rendimiento académico presentan el patrón contrario, experimentando un mayor nivel de burnout académico, a través de un nivel alto de cinismo y agotamiento, y una baja autoeficacia. Estos resultados se encuentran en la línea de trabajos tales como los de Gómez et al. (2016), Salanova et al. (2005), Sañudo et al. (2012), Caballero et al., (2015), Capri et al. (2012), Fernández-Arata et al. (2017), Lopes et al. (2020) y Oriol-Granado et al. (2017). No obstante, no se han encontrado diferencias significativas en la variable estrés académico en función del rendimiento académico del alumnado, siendo un resultado que no apoya la primera hipótesis inicialmente planteada y que no está en la misma línea que otros estudios que sí encontraron relación entre las variables estrés académico y rendimiento académico, como los de Alfonso Águila et al. (2015), Caldera Montes et al. (2007) y Castillo Pimienta et al. (2016).

Por otro lado, se ha encontrado que las mujeres, en relación con el burnout académico, presentan más agotamiento, tanto físico como mental en relación a sus estudios, pero presentan a su vez un mayor nivel de autoeficacia académica; mientras que los hombres suelen manifestar una actitud cínica ante los estudios. No obstante, se ha podido observar que las mujeres presentan en general un mayor nivel de estrés académico que los hombres. Estas perciben las situaciones académicas (evaluaciones, competitividad, sobrecarga de tareas, etc.) de manera más estresante que los hombres, manifestándose este estrés por medio de reacciones físicas (fatiga, dolores, trastornos del sueño, etc.), psicológicas (inquietud, tristeza/depresión, aumento de la irritabilidad, etc.) y comportamentales (conflictos, discusiones, desgana, aumento o reducción de alimentos, etc.). Sin embargo, cabe mencionar que las mujeres son también las que más utilizan

diversas estrategias de afrontamiento (asertividad, elaborar planes/organización, ventilación, elogios a sí mismo, etc.) para hacer frente a este estrés y sus consecuencias. Estos resultados se encuentran en la línea de trabajos tales como los de Salmela-Aro et al. (2017), Conti et al. (2018), Caballero et al. (2015) y Vallejo-Martín et al. (2018).

Atendiendo a la variable relacionada con la presencia de la pandemia de Covid-19 durante los estudios universitarios, se ha encontrado que esta ha influido en el burnout académico experimentado por los alumnos. Así, los estudiantes que cursaron la carrera universitaria durante la pandemia de Covid-19 presentan un mayor cinismo y agotamiento que aquellos/as que estudiaron sin la presencia de esta pandemia. Además, esta ha tenido un importante impacto en los niveles de estrés académico experimentados por el alumnado. Así, los estudiantes que vivieron la pandemia Covid-19 durante sus estudios, perciben las situaciones académicas como más estresantes y presentan más reacciones psicológicas y comportamentales frente a este estrés. Estos resultados están en consonancia con otros estudios como el de Xiong et al. (2020), que indican el impacto de la pandemia Covid-19 en el nivel de estrés psicológico.

Teniendo en cuenta los resultados descritos, se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estrategias de intervención diseñadas para lograr que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan afrontar el estrés, mejorando así su salud y bienestar. Diversos estudios han encontrado que el desarrollo de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y controlar las emociones, está asociada con un mejor manejo del estrés académico (Caballero et al., 2015; Gundín et al., 2016). Esta educación emocional debería estar integrada en la formación académica pues, dado los niveles de burnout y estrés académico que los estudiantes universitarios experimentan, se torna una herramienta totalmente necesaria. También, estos programas de educación emocional deberían incluir el

aprendizaje, adquisición y mejora de la autoeficacia, pues como se ha mostrado en diferentes estudios, esta permite generar una alta sensación de competencia, buscar nuevas exigencias y aspiraciones, mostrar dedicación hacia las tareas y poseer más recursos personales para alcanzar un buen desempeño académico, siendo un factor protector para el desarrollo de burnout (Caballero et al., 2015; Capri et al., 2012; Fernández-Arata et al., 2017; Lopes et al., 2020; Oriol-Granado et al., 2017; Sañudo et al., 2012). A su vez, dada la existencia de estudios como los de Sañudo et al. (2012), Caballero et al. (2015) y Cabanach et al. (2018) que indican que las estrategias de afrontamiento activo y dirigidas al problema (solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y profesional, etc.) se asocian a un mejor rendimiento académico y son las más eficaces para enfrentarse a las situaciones académicas de estrés, la enseñanza de estas también debe estar incluida en la formación académica de los estudiantes. Por lo tanto, se considera relevante implementar programas en los que se promocióne el aprendizaje y uso de estas estrategias por parte de los estudiantes, los cuales serán más capaces de afrontar de una manera eficaz las situaciones académicas de estrés, favoreciendo un equilibrio físico y mental adecuado para adaptarse al ámbito académico y desarrollar un mejor rendimiento.

Además, es importante involucrar a la comunidad educativa para que realice una revisión de los estresores académicos más comunes en los estudiantes, como la metodología docente, la relevancia de los contenidos, los sistemas de evaluación y la sobrecarga de trabajo. Una medida que podría atender a estos aspectos sería el uso de metodologías activas de enseñanza, como el aprendizaje a través de la realización de proyectos, la solución de problemas específicos o el estudio de casos reales. De esta manera, el alumnado podría involucrarse y participar de forma activa en la identificación de los objetivos, organización del proyecto y la consecución de este a

través del trabajo en equipo, asentando de este modo los contenidos teóricos académicos previamente proporcionados.

Por último, entre las limitaciones de este estudio, se encuentra el que la muestra se limita al alumnado de una sola carrera (Psicología) en una universidad específica (Universidad de La Laguna). Así, se considera relevante seguir profundizando en este ámbito y realizar futuras investigaciones mediante otros procedimientos para el análisis de datos, utilizando técnicas más complejas como la aplicación del modelo de ecuaciones estructurales, así como la revisión y mejora de los instrumentos utilizados para la recopilación de los datos.

Referencias

- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Arias-Gundín, O., & Vizoso-Gómez, C. M. (2016). Causas de estrés académico en estudiantes universitarios.
- Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual Differences*, 78, 101781.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, (52), 1-26.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, (76), 258-269.
- Bavel, J. J. V., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S. A., Jetten, J., . . . Willer, R. (2020).

- Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 460–471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Berrio García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary educational psychology*, 48, 28-42.
- 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.
- Caballero, C. C., Bresó, É., & González Gutiérrez, O. (2015). Burnout in university students. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Cervantes, R. F. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57-67.
- Cabanach, R. G., 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.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Taboada, V. F. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 421-433.

- Caldera Montes, J. F., & Pulido Castro, B. E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos.
- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 968-973.
- Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237.
- Casuso-Holgado, M. J., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., & Montero-Bancalero, F. J. (2019). The association between perceived health symptoms and academic stress in Spanish higher education students. *Eur. J. Educ. Psychol*, 12, 109-123.
- Conti, J. V., Mas, A. M., & Sampol, P. P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos educativos: Revista de educación*, (22), 181-195.
- Copeland, W. E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., Rettew, J., & Hudziak, J. J. (2021). Impact of COVID-19 Pandemic on College Student Mental Health and Wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 134–141.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.466>
- Darabi, M., Macaskill, A., & Reidy, L. (2017). Stress among UK academics: Identifying who copes best. *Journal of Further and Higher Education*, 41(3), 393-412.
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿ cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?. *Educación Médica*, 19(2), 96-103.

- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse education today*, *68*, 226-231.
- Fernández-Arata, M., Dominguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2017). Ítem único de Burnout Académico y su relación con autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Enfermería Clínica*, *27*(1), 60-61.
- Gómez, C. M. V., & Gundín, O. A. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de psicología*, *46*(2), 90-97.
- Gundín, O. A., & Gómez, C. M. V. (2016). Burnout académico en estudiantes universitarios: Estudio comparativo por cursos. In *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 2825-2831).
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, *42*(3), 375-390.
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, *9*(1), 1-15.
- Kroska, E. B., Calarge, C., O'Hara, M. W., Deumic, E., & Dindo, L. (2017). Burnout and depression in medical students: Relations with avoidance and disengagement. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *6*(4), 404-408.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S., (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives* (pp. 63-80). New York, NY: Plenum.
- Lopes, A. R., & Nihei, O. K. (2020). Burnout among nursing students: predictors and association with empathy and self-efficacy. *Revista brasileira de enfermagem*, 73(1).
- Macías, A. B. (2007). El inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.
- Macías, A. B. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 1.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, Á., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Martínez, I. M., Meneghel, I., & Peñalver, J. (2019). Does Gender Affect Coping Strategies Leading to Well-being and Improved Academic Performance?. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24(2), 111-119.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9(5), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Navarrete, J. L. C., Castillo, A. G., Bustos, C., Salgado, W. Z., & Vicente, B. (2020). Propiedades psicométricas del inventario SISCO-II de estrés académico. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 3(56), 101-116.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university

- students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 45-53.
- Pérez-Mármol, J. M., & Brown, T. (2019). An examination of the structural validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) using the rasch measurement model. *Health Professions Education*, 5(3), 259-274.
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510–512. <https://doi.org/10.1056/nejmp2008017>
- Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., de los Ángeles Aguilera-Velasco, M., & Delgado-García, D. D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología educativa*, 20(1), 47-52.
- Ribeiro, I. J., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77.
- Rodríguez, C. F., & Canedo, M. D. M. F. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 133-142.
- 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., 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.

- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14(2), 106–121.
- Sañudo, J. E. P., Domínguez, C. C. C., Gutiérrez, O. G., Gómez, M. G., & Santos, K. P. C. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Taboada, V. F., Gon, R., & Gestal, A. S. (2019). Perfiles motivacionales a metas y manejo de estrategias de afrontamiento de estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 235-246.
- Uribe, M. Á., & Illesca, M. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en educación médica*, 6(24), 234-241.
- Valdivieso-León, L., Mangas, S. L., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2).
- Vallejo-Martín, M., Valle, J. A., & Angulo, J. J. P. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236.

- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e22817. <https://doi.org/10.2196/22817>
- World Health Organization. (2020, March 18). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. WHO. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>