

---

# Relación entre las variables de burnout y estrés académico con las estrategias cognitivas y motivacionales en el estudio del alumnado de psicología

---

## **TRABAJO DE FIN DE GRADO DE PSICOLOGÍA**

Facultad de Psicología y Logopedia

Universidad de La Laguna, curso académico 2021-2022

Autor

Luis Alberto Mateos Cardona

Tutor académico

Luis Alberto García García

A 16 de Junio de 2022

## RESUMEN

El objetivo de este estudio es buscar la relación entre las variables de burnout y estrés académico con las estrategias cognitivas y motivacionales en el estudio de los y las estudiantes universitarios. Para la realización de este estudio se ha contado con un total de 1562 participantes, los cuales representan a todas las generaciones del tercer año del grado de psicología de la Universidad de La Laguna desde 2014 hasta 2022. Se han aplicado diversos cuestionarios que evalúan las estrategias cognitivas y de control en el estudio, los estilos de aprendizaje y las motivaciones y estrategias utilizadas. Para medir el burnout y estrés académico, las pruebas que se pasaron fueron, las pruebas de Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) y el inventario SISCO del Estrés Académico. En cuanto al análisis de los datos obtenidos se llevaron a cabo diferentes tablas de correlaciones y una prueba de diferencia de medias t-Student para grupos independientes. Los resultados por un lado muestran la existencia de un aumento generacional de burnout y estrés académico, así como que la variable género es determinante en el mismo. Por otro lado, muestran la existencia de una relación negativa entre las variables de burnout y estrés académico con el rendimiento que perciben los y las estudiantes y la satisfacción que tienen con la carrera. Por último también se confirma que un mayor nivel de burnout y estrés académico hace que los y las estudiantes presenten peores resultados en estrategias cognitivas, de control y motivacionales.

**Palabras Claves:** Burnout académico, estrés académico, estrategias cognitivas, estrategias motivacionales.

## ABSTRACT

The aim of this study is to find the relationship between the variables of burnout and academic stress with cognitive and motivational strategies in the study of university students. A total of 1562 participants, representing all generations of the third year of the psychology degree at the University of La Laguna from 2014 to 2022, participated in this study. Several questionnaires have been applied to assess cognitive and control strategies in the study, learning styles and motivations and

strategies used. To measure burnout and academic stress, the tests passed were the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) and the SISCO Academic Stress Inventory. As for the analysis of the data obtained, different correlation tables and a t-Student mean difference test for independent groups were carried out. The results, on the one hand, show the existence of a generational increase in burnout and academic stress, as well as that the gender variable is a determining factor. On the other hand, they show the existence of a negative relationship between the variables of burnout and academic stress with the performance perceived by the students and their satisfaction with their careers. Finally, it is also confirmed that a higher level of burnout and academic stress causes students to present worse results in cognitive, control and motivational strategies.

**Key Words:** Academic burnout, academic stress, cognitive strategies, motivational strategies.

## **INTRODUCCIÓN**

Los cambios que se están generando en la sociedad actual obligan a que haya un rápido aprendizaje y una gran adaptabilidad. A los estudiantes se les exige una gran capacidad de asimilación, versatilidad, adaptación, y capacidad de innovación (Escayola Maranges, & Vila Gangoells, 2005). Además de esto, destacamos variables emocionales como el estrés académico y burnout, los cuales pueden ejercer una importante influencia en el rendimiento académico universitario, estando determinado por múltiples factores, tanto contextuales como personales (Martín et al., 2008).

El estrés, está presente en todos los medios y ambientes, incluido en el educativo (Berrío García & Mazo Zea, 2011) En relación al estrés, este surge cuándo un individuo percibe que una situación es amenazante o que desborda sus recursos para hacerle frente (Lazarus, 2000), se define, de acuerdo con Lazarus y Folkman (1986, p.63), 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”.

Se ha demostrado que el estrés académico sucede ya en estudiantes de nivel primario, aumentado a medida que se progresa en el nivel de estudios (Putwain, 2007), llegando a sus niveles más elevados en la universidad (Dyson & Renk, 2006).

El estrés académico se ha descrito cómo un proceso sistémico de carácter adaptativo y también psicológico conformada por tres etapas: en la primera de ellas se somete al estudiante a demandas que bajo su valoración son estresores; en la segunda, estos estresores producen un desequilibrio sistémico, una situación estresante, que se manifiesta en diferentes síntomas, los indicadores del desequilibrio. En la última de las fases, el alumno, para recuperar el equilibrio sistémico lleva a cabo una serie de acciones de afrontamiento (Navarrete, Castillo, Bustos, Salgado & Vicente, 2020).

Se suele interpretar el estrés académico como una amplia gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud y otras sensaciones que se asemejan. Además se le atribuye situaciones de temor, miedo, angustia, pánico, vacío existencial, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización, etc. (Alfonso Águila et al., 2015; Arias-Gundín et al., 2016). Por consiguiente, son reconocidos tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: (i) Estímulos estresores (input), (ii) síntomas indicadores del desequilibrio sistémico y (iii) Estrategias de afrontamiento (output). Hay diferentes tipos de síntomas que indican desequilibrio: físicos, psicológicos y comportamentales. Los síntomas físicos son reacciones corporales, algunos ejemplos de estos pueden ser dolores de cabeza, insomnio, problemas de digestión, fatiga crónica, sudoración excesiva, etc., en relación a los psicológicos, estos están relacionados con las funciones cognitivas o emocionales, así como desconcentración, bloqueo mental, problemas de memoria, ansiedad, depresión etc. Por último contamos con los síntomas comportamentales, los cuales son los que involucran la conducta, algunos ejemplos que podemos mencionar son el absentismo a las clases, desgano a la hora de realizar las labores académicas, aislamiento, etc. (Navarrete, Castillo, Bustos, Salgado & Vicente, 2020).

Hay una variedad de estudios que demuestran que los estudiantes están expuestos a unos importantes niveles de estrés. Un estudio determinó que existe una relación positiva entre el estrés académico y el estrés crónico en los estudiantes universitarios (Pozos-Radillo, et al. 2014). También se ha mostrado que para realizar sus labores académicas, los estudiantes pese a dedicar energía, esfuerzo y concentración, con frecuencia sienten agotamiento, estrés e inseguridad respecto a sus competencias académicas (Vallejo-Martín, Valle & Ángulo, 2018).

Relacionándolo con el rendimiento académico, se plantea que un elevado nivel de estrés altera el sistema de respuestas a niveles cognitivos, motores y fisiológicos, influyendo de manera negativa en el rendimiento (Alfonso Águila et al. 2015). Sin embargo, siendo necesario un nivel de estrés moderado, un nivel excesivo puede influir de forma negativa en la salud física y mental de los alumnos, afectando de una manera negativa en su trabajo académico (Caldera Montes & Pulido Castro, 2007; Castillo Pimienta et al., 2016).

Con respecto al burnout, hace referencia al síndrome del quemado (Caballero, C. et al. 2007), este se refiere a un estado negativo el cual se manifiesta como reacción ante una situación de estrés crónico. Hay tres dimensiones que lo caracterizan, las cuales serían, el cansancio emocional o fatiga persistente, la despersonalización o cinismo y la baja realización o ineficacia laboral (Maslach y Jackson, 1981; Leiter y Maslach, 2016).

El estudio y conceptualización del burnout se ha ido extendiendo a diferentes ámbitos, a nivel estudiantil, es conocido como “burnout académico” y surge de la presunción de que los alumnos, especialmente los universitarios, se encuentran con sobrecarga y presiones propias de la labor académica, mantienen una relación de compensación directa e indirecta con la institución, evidenciada en apoyos económicos, becas, reconocimientos; de esta manera, la sobreexigencia del trabajo sería equivalente al exceso de actividades y tareas propias del proceso de aprendizaje (Uribe, M. Á., & Illesca, M. 2017). Esto conlleva a consecuencias diversas, que afectan negativamente a la salud psicosocial, a su rol y rendimiento académico, haciendo que disminuya su satisfacción con los estudios (Caballero, Bresó, & González Gutiérrez, 2015).

Según la definición que se extrae del Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), el burnout académico es un síndrome emocional tridimensional, el cual está formado por agotamiento, cinismo e ineficacia. El primero de estos hace alusión a la sensación de no poder dar más de uno mismo, el segundo, se refiere a una actitud y trato distante con el significado y valor de los estudios y por último, la ineficacia hace referencia a la sensación de no hacer correctamente las tareas y al sentimiento de impotencia para solucionar las dificultades de las mismas (Caballero 2015; Hederich-Martínez, & Caballero- Domínguez, 2016). Es por esto que, los estudiantes que sufren burnout académico presentan altos niveles de agotamiento, cinismo e ineficacia para los estudios (Gundín & Gómez, 2016).

Existen diversos estudios que evidencian que los estudiantes que presentan este síndrome también poseen un bajo rendimiento académico (Gómez & Gundín, 2016; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005; Sañudo, Domínguez, Gutiérrez, Gómez & Santos, 2012), otros, por su lado, mantienen que el burnout académico no es un buen predictor del rendimiento académico (Caballero, Abello & Palacio, 2007; Conti, Mas & Sampol, 2018; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005). Pese a que aún no existe un consenso acerca del efecto del burnout sobre el rendimiento académico, sí que se considera que el burnout posee un valor predictivo en el deterioro de diversas variables que guardan relación con el rendimiento académico, además de con la satisfacción en los estudios (Caballero et al., 2015; Salmela- Aro et al., 2017).

En un estudio realizado en 2021 se encontró que los estudiantes con mejores resultados académicos presentan un menor nivel de agotamiento y cinismo, así como un mayor nivel de autoeficacia académica. En el lado opuesto, los de peor rendimiento, presentan el patrón contrario (Marrero, M. y García. L., 2021). Este mismo estudio también halló que las mujeres, en relación con el burnout académico, presentan más agotamiento, tanto físico como mental en relación a sus estudios que los hombres. Sin embargo, también son ellas las que más utilizan diversas estrategias de afrontamiento para hacer frente a ese estrés (Marrero, M. y García. L., 2021).

Se ha tratado de identificar cuáles son los principales estresores que influyen en el desarrollo del burnout en los estudiantes a través de distintos estudios, y lo que se ha visto es que la sobrecarga de tareas y la evaluación de los profesores son algunos de los principales (Macías, 2009). Por otro lado, la inteligencia emocional juega un papel importante como factor protector frente al burnout, y es que las habilidades emocionales desempeñan una importante labor como barrera contra el burnout, además de promover actitudes positivas hacia el estudio, creando así mejores condiciones psicológicas (Caballero et al., 2015; Gundín et al., 2016).

Es por todo lo mencionado que las hipótesis que se plantean en el siguiente estudio son:

1. Los y las estudiantes con un mayor nivel de burnout y estrés académico presentan peores resultados en estrategias de control, cognitivas y motivacionales en el estudio.
2. Existe una relación negativa entre las variables de burnout y estrés académico con el rendimiento percibido y la satisfacción con la carrera.
3. Los estudiantes presentan mejores resultados en las variables de burnout y estrés académico que las estudiantes.
4. Los y las estudiantes de psicología de las últimas promociones, presentan mayor burnout y estrés académico.

## **MÉTODO**

### **Muestra**

La muestra de esta investigación estaba integrada por 1564 estudiantes de 3º de Psicología en la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de La Laguna, pertenecientes tanto al grupo de la mañana como de la tarde. Engloba a los alumnos y alumnas desde la promoción de 2013/2014 hasta la del curso académico 2021/2022. La edad de los participantes oscilaba entre los 18 y 60 años.

Como podemos observar en la tabla 1, contamos con 1229 mujeres y 333 hombres, esta diferencia no ha de sorprendernos debido a que en la titulación de Psicología la mayor parte de los estudiantes son mujeres.

No hubo selección de sujetos, todos los que han cursado la asignatura de Estrategias de Intervención Psicoeducativas (EIP) han sido sujetos de esta investigación.

**Tabla 1**

*Valores y porcentajes de la muestra según su género.*

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Hombres	333	21,88
Mujeres	1229	78,68
Total	1562	100

**Tabla 2**

*Valores y porcentajes de la muestra según su edad.*

<b>Año</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
18-19	58	3,7
20	720	46,1
21	342	21,9
22	159	10,2
23-24	131	8,4
25-60	150	9,6
Perdidos	2	0,1
Total	1562	100

## **Instrumentos**

Se han utilizado los instrumentos que se expondrán a continuación para la realización de este estudio.



### ***SISCO de Estrés Académico.***

Para la evaluación del estrés académico se utilizó el *inventario SISCO de Estrés Académico*. El principal objetivo de este cuestionario es reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La versión en español del inventario SISCO se configura por 31 ítems, estos se distribuyen de la siguiente manera: La primera parte es un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es o no candidato a contestar el inventario; en la segunda parte encontramos otro ítem que, con una escala tipo Likert de cinco valores numérico (del 1 al 5 donde uno es poco y 5 mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. En la tercera, cuarta y quinta parte, se emplea una escala tipo Likert de cinco valores categoriales que determinan la frecuencia de cada situación o conducta (1: nunca; 2: rara vez; 3: algunas veces; 4: casi siempre; 5: siempre). La tercera parte identifica las demandas del entorno valoradas como estímulos estresores, la cuarta los síntomas o reacciones al estímulo estresor y la quinta el uso de las estrategias de afrontamiento (Macías, 2007; Navarrete., 2020).

### ***Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS).***

Para evaluar el burnout académico fue utilizado el cuestionario *Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)*. Evalúa la sensación de no poder dar más de sí mismo, tanto física como psíquicamente (agotamiento), la presencia de una actitud negativa de desvalorización y pérdida de interés por el estudio (cinismo) y la existencia de dudas acerca de la propia capacidad para realizar el trabajo académico (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*). Cinco ítems evalúan agotamiento, cuatro evalúan cinismo y seis ítems evalúan autoeficacia académica, para un total de 15 reactivos (Hederich-Martínez, & Caballero- Domínguez, 2016; Pérez-Mármol, & Brown, 2019).

### ***Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA) y Estrategias de Control en el Estudio (ECE)***

Además se utilizó el *questionario sobre Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA)* y el *questionario sobre Estrategias de Control en el Estudio (ECE)* (Hernández y García, 1991). La primera de estas pruebas está constituida por 44 ítems que se clasifican en 11 factores; Estructuración (ECA1), Elaboración (ECA), Esencialización (ECA3), Aprendizaje Receptivo (ECA4), Comprensión Elaborada (ECA5), Aprendizaje Mecánico-Superficial (ECA6), Voz Alta (ECA7), Nemotecnia (ECA8), Maximalista (ECA9), Aprendizaje Repetitivo (ECA10) y Aprendizaje Cooperativo y Oral (ECA11).

La segunda, el *ECE*, está compuesta por 17 ítems clasificados en 3 factores. Revisión (ECE1), Planificación (ECE2) y Búsqueda de alternativas (ECE3).

### ***Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME)***

Por otro lado tenemos el *questionario sobre Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME)* (Hernández y García, 1991), el cual está compuesto por 44 ítems que se clasifican en 11 factores: Hábitos de interés y concentración (H1), Superar las dificultades emocionales (H2), Actividad y egoimplicación (H3), Valoración de logros (H4), Sentido funcional (H5), Interconexión y ampliación (H6), Aproximación gradual (H7), Anticipación facilitadora (H8), Descarga ante tensión (H9), Descanso y variación (H10) y Relajación y ánimo (H11).

### ***Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA)***

Y para finalizar, contamos con el *questionario sobre Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA)* (Hernández y García, 1991); esta prueba consta de 36 ítems integrados dentro de 9 factores: Epistémico (MO1), Asociativo (MO2), Responsabilidad y Proyecto (MO3), Aversión al estudio (MO4), Desmotivación por el logro (MO5), Autoría (MO6), Dependencia social de logro (MO7), Reactancia al control externo (MO8) y Rechazo motivación extrínseca (MO9).

## **Procedimiento**

La recogida de datos comenzó en un primer momento, incluyendo todos los instrumentos mencionados anteriormente en un cuestionario online, creado a través de formularios de Google. El enlace a dicho cuestionario se habilitó en el aula virtual de la asignatura de 3º de Psicología “Evaluación e Intervención Psicoeducativa” para que todo el alumnado que se matriculó en la asignatura pudiese acceder.

Cabe señalar que el profesorado que ha impartido esta asignatura ha sido el mismo durante todos los cursos académicos, lo que asegura que han sido utilizados los mismos criterios de evaluación y metodología para todo el alumnado.

## **Análisis de datos**

Los datos se han analizado a través del programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS).

Se han realizado las correlaciones entre datos del Burnout (MBI-SS) y Estrés Académico (SISCO) con motivación actual con la carrera, Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA), Estrategias de Control de Estudio (ECE), Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME), Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA).

Además de esto también se han hecho diferencias de media entre el Burnout (MBI-SS) y Estrés Académico (SISCO) con el género (hombre y mujer), año escolar (desde 2014 hasta 2022) y estado civil (soltero y en pareja).

## **RESULTADOS**

A continuación, en las Tabla 3, Tabla 4 y Tabla 5 se presentan los resultados de las correlaciones de las variables de los instrumentos usados.

La primera hipótesis planteada fue: los y las estudiantes con un mayor nivel de burnout y estrés académico presentan peores resultados en el uso de estrategias cognitivas, de control y motivacionales en el estudio.

**Tabla 3**

*Correlación entre las variables de Burnout y estrés académico con estrategias cognitivas y de control en el estudio*

	Eca1	Eca2	Eca3	Eca4	Eca5	Eca6	Eca7	Eca8	Eca9	Eca10	Eca11	Ece1	Ece2	Ece3
SISCO Estresores	0,96** 0,000	-0,066* 0,11	0,120** 0,000	0,089** 0,001	-0,079** 0,002	0,179** 0,000	0,183** 0,000	0,081** 0,002	0,024 0,351	0,195** 0,000	0,036 0,165	0,096** 0,000	0,128** 0,000	-0,019 0,459
SISCO Físico	0,117** 0,000	0,016 0,530	0,132** 0,000	-0,042 0,109	-0,011 0,681	0,092** 0,000	0,172** 0,000	0,046 0,075	0,057* 0,030	0,097** 0,000	0,073** 0,005	0,035 0,174	0,050 0,058	-0,008 0,758
SISCO Psicológico	0,046** 0,075	-0,003 0,916	0,042 0,105	0,031 0,232	-0,040 0,128	0,137** 0,000	0,088** 0,001	0,011 0,684	0,054* 0,039	0,107** 0,000	-0,005 0,845	-0,042 0,104	0,005 0,856	-0,014 0,583
SISCO Comportamental	0,055* 0,034	0,013 0,630	0,137 0,151	0,020 0,440	0,009 0,730	0,112** 0,000	0,041 0,113	0,005 0,836	0,038 0,144	0,024 0,347	-0,010 0,704	-0,123** 0,000	-0,058* 0,025	-0,029 0,271
SISCO Afrontamiento	0,301** 0,000	0,335** 0,000	0,298** 0,000	-0,231** 0,000	0,293** 0,000	-0,084** 0,001	0,151** 0,000	0,182** 0,000	0,134** 0,000	0,004 0,890	0,146** 0,000	0,339** 0,000	0,360** 0,000	0,244** 0,000
MBI Agotamiento	0,011 0,676	-0,089** 0,000	0,021 0,400	0,032** 0,000	-0,177** 0,002	0,194** 0,000	0,101** 0,000	0,008 0,756	-0,019 0,444	0,121** 0,000	-0,008 0,759	-0,095** 0,000	-0,054* 0,033	-0,034 0,180
MBI Eficacia	0,255** 0,000	0,316** 0,000	0,323** 0,000	-0,254** 0,000	0,284** 0,000	-0,234** 0,000	0,081** 0,001	0,111** 0,000	0,090** 0,000	-0,038 0,132	0,115** 0,000	0,455** 0,000	0,441** 0,000	0,231** 0,000
MBI Cinismo	-0,127** 0,000	-0,121** 0,000	-0,138** 0,000	0,202** 0,000	-0,092** 0,000	0,226** 0,000	-0,040 0,113	-0,041 0,107	-0,032 0,209	0,022 0,377	-0,060* 0,018	-0,237** 0,000	-0,193** 0,000	0,000 0,992

*Nota: p < .05 (\*); p < .01 (\*\*); p < .001 (\*\*\*)*

Respecto a las estrategias cognitivas y el Inventario SISCO, las situaciones académicas estresantes correlacionan significativamente con varios como podemos observar, sin embargo el que más destaca es “Estructuración” (ECA1) ( $r^2=0,96$ ;  $p<0,01$ ), las reacciones físicas ante el estrés guarda mayor correlación con “Voz alta” (ECA7) ( $r^2=0,172$ ;  $p<0,01$ ), las psicológicas y comportamentales correlacionan significativamente con “Aprendizaje mecánico-superficial” (ECA6) ( $r^2=0,137$ ;  $p<0,01$ ) y ( $r^2=0,112$ ;  $p<0,01$ ) respectivamente. Las estrategias de afrontamiento por su parte, correlaciona significativamente con todos menos con “Aprendizaje repetitivo” (ECA10) ( $r^2=0,004$ ;  $p>0,05$ ).

Agotamiento, correlaciona significativamente con ECA6 ( $r^2= 0,194$ ;  $p<0,01$ ), la autoeficacia académica correlaciona significativamente con todas las variables exceptuando “Aprendizaje repetitivo” (ECA10) ( $r^2=-0,038$ ;  $p>0,05$ ), y de todas las variables con las que correlaciona podemos destacar “Esencialización” (ECA3) ( $r^2=0,323$ ;  $p<0,01$ ). Las variables que más correlaciona con cinismo son ECA6 ( $r^2= 0,226$ ;  $p<0,01$ ) y “Aprendizaje Receptivo” (ECA4) ( $r^2=0,202$ ;  $p<0,01$ ).

Con respecto a las estrategias cognitivas, además de lo ya nombrado, cabe mencionar que la única variable que correlaciona significativamente con el inventario SISCO y MBI-SS es ECA6.

En relación a las estrategias de control de estudios, las situaciones académicas estresantes con la única variable que no correlaciona significativamente es con “Búsqueda de Alternativas” (ECE3) ( $r^2=-0,019$ ;  $p>0.05$ ). Por otro lado, las reacciones físicas y psicológicas no se correlacionan significativamente con ninguna de las variables; “Revisión” (ECE1), “Planificación” (ECE2) y “Búsqueda de Alternativas” (ECE3). Las reacciones comportamentales se correlacionan negativamente y de manera significativa con “Revisión” (ECE1) ( $r^2=-0,123$ ;  $p<0.01$ ). Las estrategias de afrontamiento correlaciona significativamente con las tres variables, ECE1 ( $r^2=0,339$ ;  $p<0.01$ ), ECE2, ( $r^2=0,360$ ;  $p<0.01$ ) y ECE3, ( $r^2=0,224$ ;  $p<0.01$ ).

Todas los factores del MBI-SS se correlacionan significativamente con las variables del ECE, menos agotamiento con ECE3 ( $r^2=0,339$ ;  $p>0.05$ ) y cinismo con ECE3 ( $r^2=0,339$ ;  $p>0.05$ ).

**Tabla 4**

*Correlación entre las variables de Burnout y estrés académico con hábitos motivacionales de estudio*

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11
SISCO	-0,134**	0,015	0,053*	0,031	0,081**	-0,53*	0,146**	-0,206**	0,130**	0,096**	-0,027
Estresores	0,000	0,563	0,041	0,241	0,002	0,043	0,000	0,000	0,000	0,000	0,295
SISCO Físico	-0,173**	-0,31	0,077**	0,005	0,047	-0,007	0,090**	-0,186**	0,137**	0,022	-0,023
	0,000	0,236	0,003	0,838	0,069	0,786	0,000	0,000	0,000	0,399	0,380
SISCO Psicológico	-0,285**	-0,135**	0,018	-0,086**	0,009	-0,038	0,010	-0,214**	0,107**	-0,018	0,001
	0,000	0,000	0,489	0,000	0,728	0,148	0,709	0,000	0,000	0,482	0,964
SISCO Comportamental	-0,260**	-0,154**	0,002	-0,103**	-0,005	-0,31	-0,003	-0,165**	0,119**	-0,023	0,033
	0,000	0,000	0,944	0,000	0,847	0,226	0,898	0,000	0,000	0,368	0,203
SISCO Afrontamiento	0,208**	0,505**	0,418**	0,467**	0,354**	0,391**	0,341**	0,140***	0,138**	0,186**	0,007
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,790
MBI Agotamiento	-0,333**	-0,173**	-0,076**	-0,156***	-0,052*	-0,128**	0,011	-0,235**	0,72**	0,052*	-0,036
	0,000	0,000	0,003	0,000	0,039	0,000	0,666	0,000	0,004	0,038	0,153
MBI Eficacia	0,440**	0,439**	0,380**	0,505**	0,292**	0,388**	0,261**	0,327**	0,004	0,106**	-0,039
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,887	0,000	0,119
MBI Cinismo	-0,347**	-0,247**	-0,201**	-0,287**	-0,131**	-0,184**	-0,084**	-0,198**	0,031	-0,013	-0,030
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,228	0,606	0,243

Nota:  $p < .05$  (\*);  $p < .01$  (\*\*);  $p < .001$  (\*\*\*)

Las situaciones estresantes correlacionan con varias variables, de las que podemos destacar “Anticipación facilitadora” (H8) ( $r^2=-0,206$ ;  $p<0.01$ ), las reacciones ante el estrés físicas, psicológicas y comportamentales, correlacionan significativamente también con varias de las variables del cuestionario, sin embargo la que más resalta es “Hábitos de interés y concentración” (H1) con las que correlaciona negativamente ( $r^2= -0,173$ ;  $p<0.01$ ), ( $r=-0,285$ ;  $p<0.01$ ) y ( $r^2=-0,260$ ;  $p<0.01$ ). Por otro lado, las estrategias de afrontamiento, con la única que no guarda relación es con “Relajación y ánimo” (H11) ( $r^2=0,007$ ;  $p>0.05$ ), mencionar que con la que más relación guarda es con “Superar las dificultades emocionales” (H2) ( $r^2= 0.505$ ;  $p<0.01$ ).

La variable que más correlación guarda con agotamiento es H1 ( $r^2=0,333$ ;  $p<0.01$ ), siendo esta una correlación negativa, con eficacia “Valoración logros” (H4) ( $r^2=0.505$ ;  $p<0.01$ ) y con cinismo al igual que con agotamiento, también es con H1 y de manera negativa ( $r^2=-0,347$ ;  $p<0.01$ ).

Ninguna de los factores del SISCO (“Estresores”, “Físicos”, “Psicológicos”, “Comportamental” “Afrontamiento” ni del Inventario MBI-SS (“Agotamiento”, “Eficacia” y “Cinismo”) correlacionan significativamente con H11. ( $r^2=-0,027$ ;  $p>0.05$ ), ( $r^2=-0,023$ ;  $p>0.05$ ); ( $r^2=0,001$ ;  $p>0.05$ ); ( $r^2=0,033$ ;  $p>0.05$ ); ( $r^2=0,007$ ;  $p>0.05$ ); ( $r^2=-0,036$ ;  $p>0.05$ ); ( $r^2=-0,039$ ;  $p>0.05$ ) y ( $r^2=-0,03$ ;  $p>0.05$ ) respectivamente.

**Tabla 5**

*Correlación entre las variables de Burnout y estrés académico con motivación y orientación al estudio*

	Mo1	Mo2	Mo3	Mo4	Mo5	Mo6	Mo7	Mo8	Mo9
SISCO Estresores	-0,090** 0,001	0,017 0,513	0,309** 0,000	0,076** 0,003	0,113** 0,000	-0,105** 0,000	0,198** 0,000	-0,026* 0,324	0,114** 0,000
SISCO Físico	-0,034 0,196	0,055* 0,035	0,124** 0,000	0,054* 0,040	0,054* 0,039	-0,027 0,295	0,052* 0,045	-0,011 0,678	0,128** 0,000
SISCO Psicológico	-0,110** 0,000	0,040 0,129	0,126** 0,000	0,161** 0,000	0,125** 0,000	-0,017 0,514	0,080** 0,002	0,028 0,288	0,218** 0,000
SISCO Comportamental	-0,151** 0,000	0,017 0,516	0,068** 0,009	0,221 0,000	0,162** 0,000	-0,026 0,312	0,018 0,062	0,078** 0,003	0,211** 0,000
SISCO Afrontamiento	0,359** 0,000	0,004 0,869	0,111** 0,000	-0,199** 0,000	-0,224** 0,000	0,325** 0,000	0,136** 0,000	-0,088** 0,001	-0,046 0,77
MBI Agotamiento	-0,311** 0,000	0,020 0,423	0,178** 0,000	0,341** 0,000	0,246** 0,000	-0,143** 0,000	0,044 0,085	0,122** 0,000	0,271** 0,000
MBI Eficacia	0,546** 0,000	-0,026 0,310	0,134** 0,000	-0,479** 0,000	-0,398** 0,000	0,327** 0,000	0,180** 0,000	-0,225** 0,000	-0,292** 0,000
MBI Cinismo	-0,438** 0,000	-0,018 0,482	0,087** 0,001	0,517** 0,000	0,392** 0,000	-0,165** 0,000	0,031 0,223	0,222** 0,000	0,277** 0,000

*Nota: p < .05 (\*); p < .01 (\*\*); p < .001 (\*\*\*)*

Entre las variables con las que correlaciona las situaciones académicas estresantes, podemos destacar “Responsabilidad y proyecto” (MO3), la cual correlaciona significativamente ( $r^2=0,309$ ;  $p<0,01$ ), por su parte, las reacciones físicas, psicológicas debido al estrés, correlacionan significativamente con “Rechazo motivación extrínseca” (MO9) ( $r^2=0,218$ ;  $p<0,01$ ) y ( $r^2=0,211$ ;  $p<0,01$ ) respectivamente. Las reacciones comportamentales se correlacionan significativamente con varias de las variables, sin embargo vamos a destacar “Aversión al estudio” (MO4) ( $r^2=0,221$ ;  $p<0,01$ ). Las estrategias de afrontamiento que se usan para evitar el estrés, también correlaciona con varias, en este caso vamos a mencionar “Epistémico” (MO1) ( $r^2=0,359$ ;  $p<0,01$ ).

Agotamiento, autoeficacia académica y cinismo, ninguno de estos tres factores correlaciona significativamente con “Asociativo” (MO2) ( $r^2=0,02$ ;  $p>0,05$ ), ( $r^2=-0,026$ ;  $p>0,05$ ) y ( $r^2=-0,18$ ;  $p>0,05$ ) respectivamente. Por otro lado agotamiento también correlaciona significativamente con MO4 ( $r^2=0,341$ ;  $p<0,01$ ), autoeficacia académica con MO1 ( $r^2=0,546$ ;  $p<0,01$ ) y cinismo con MO4 ( $r^2=0,517$ ;  $p<0,01$ ).

MO3, MO4 y MO5, son variables que correlacionan significativamente con todas las variables del SISCO y del MBI-SS.

La primera hipótesis planteada se cumple, y es que los y las estudiantes con un mayor nivel de burnout y estrés académico presentan peores resultados en estrategias cognitivas, de control y motivacionales en el estudio que los y las estudiantes con un nivel de burnout y estrés académico más bajo.

La segunda hipótesis planteada fue: existe una relación negativa entre las variables de burnout y estrés académico con el rendimiento percibido y la satisfacción con la carrera.

**Tabla 6**

*Correlaciones entre datos MBI-SS y SISCO con Satisfacción y motivación actual con la carrera*

	Mi rendimiento académico	La motivación actual	Satisfacción con la carrera
SISCO Estresores	-0,031 0,237	-0,085** 0,001	-0,112** 0,000
SISCO Físico	-0,074** 0,005	-0,084** 0,001	-0,172** 0,000
SISCO Psicológico	-0,136** 0,000	-0,126** 0,000	-0,227** 0,000
SISCO Comportamental	-0,129** 0,000	-0,178** 0,000	-0,219** 0,000
SISCO Afrontamiento	0,132** 0,000	0,223** 0,000	0,233** 0,000
MBI Agotamiento	-0,127** 0,000	-0,343** 0,000	-0,244** 0,000
MBI Eficacia	0,443** 0,000	0,433** 0,000	0,492** 0,000
MBI Cinismo	-0,186** 0,000	-0,578** 0,000	-0,264** 0,000

*Nota: p < .05 (\*); p < .01 (\*\*); p < .001 (\*\*\*)*



Como podemos observar en la tabla anterior, las situaciones académicas estresantes correlaciona negativamente y de manera significativa con “satisfacción con la carrera” ( $r^2=-0,112$ ;  $p<0.01$ ), y con “la motivación actual” ( $r^2=-0,085$ ;  $p<0.01$ ). Por su parte, las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales correlacionan negativamente con las tres variables, siendo la más destacable en todas, “satisfacción con la carrera”: ( $r^2= -0,172$ ;  $p<0.01$ ), ( $r^2= -0,227$ ;  $p<0.01$ ) y ( $r^2= -0,219$ ;  $p<0.01$ ) respectivamente. Las estrategias de afrontamiento se correlacionan significativamente con las tres variables, “satisfacción con la carrera” es la que más correlaciona ( $r^2= 0,233$ ;  $p<0.01$ ).

Por otro lado vemos el MBI-SS; el agotamiento y cinismo correlacionan negativamente de manera significativa con las tres variables, siendo en ambos casos la variable “la motivación actual” la más destacable; para agotamiento ( $r^2=-0,343$ ;  $p<0.01$ ) y cinismo ( $r^2=-0,578$ ;  $p<0.01$ ). La autoeficacia académica se correlaciona significativamente con las tres variables, y al igual que con el agotamiento y el cinismo, la variable “motivación actual” es con la que más correlación guarda ( $r^2=0,433$ ;  $p<0.01$ ).

Con respecto a la hipótesis de si existe una relación negativa entre las variables de burnout y estrés académico con el rendimiento percibido y la satisfacción con la carrera, podemos afirmar que si existe esta relación negativa que planteamos, yendo los datos a favor de nuestra hipótesis.

La tercera hipótesis que se planteó fue: Los estudiantes presentan mejores resultados en las variables de burnout y estrés académico que las estudiantes.

**Tabla 7**

*Diferencias de medias t – Student en la variables de Burnout y estrés académico para muestras independientes según el género*

	Género	N	Media	Desviación Típica	t	Sig. (bilateral)
SISCO Estresores	1	301	3,3970	0,82151	-9,390	0,000
	2	1176	3,8811	0,79192	-9,188	0,000
SISCO Físico	1	296	2,6813	1,06678	-8,764	0,000
	2	1174	3,2784	1,04263	-8,645	0,000
SISCO Psicológico	1	301	3,0525	1,19389	-5,502	0,000
	2	1174	3,4845	1,22069	-5,575	0,000
SISCO Comportamental	1	302	2,9214	1,15702	-3,147	0,002
	2	1179	3,1518	1,12982	-3,103	0,002
SISCO Afrontamiento	1	301	3,0934	0,85194	-5,083	0,000
	2	1176	3,3517	0,77502	-4,808	0,000
MBI Agotamiento	1	333	3,2204	1,05753	-4,144	0,000
	2	1229	3,4841	1,02257	-4,065	0,000
MBI Eficacia	1	333	4,1822	0,81136	-2,118	0,034
	2	1229	4,2879	0,80721	-2,111	0,035
MBI Cinismo	1	333	2,7650	1,26607	3,285	0,001
	2	1229	2,5140	1,22863	3,229	0,001

*Nota:* Hombres (1); Mujeres (2)

Por último, atendiendo a los resultados de la Tabla 5, se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres. Todos los resultados se mostraron a favor del grupo de mujeres exceptuando SISCO Físico, que se muestra a favor del grupo de hombres. Se encontró que las mujeres perciben las situaciones académicas de una manera más estresante en comparación con los hombres ( $t(1176)=-9,188$ ;  $p<0.001$ ), manifestándose por medio de reacciones psicológicas ( $t(1174)=-5,575$ ;  $p<0.01$ ) y comportamentales ( $t(1179)=-3,103$ ;  $p<0.001$ ). Sin embargo los físicos son mayores en hombres ( $t(296)=-8,764$ ;  $p<0.001$ ).

Los factores agotamiento y eficacia, también son mayores en mujeres ( $t(1229)=-4,065$ ;  $p<0.001$ ), ( $t(1229)=-2,111$ ;  $p<0.05$ ) respectivamente; sin embargo, cinismo es mayor en hombres ( $t(333)=3,285$ ;  $<0.01$ ).

Efectivamente, la hipótesis planteada se cumple, los estudiantes presentan mejores resultados en las variables de burnout y estrés académico que las estudiantes, siendo el género por lo tanto una variable determinante en el burnout y estrés académico.

La cuarta y última hipótesis fue: los y las estudiantes de psicología de las últimas promociones, presentan mayor burnout y estrés académico.

**Tabla 8**

*Diferencias de medias t – Student en las variables de Burnout y Estrés académico para muestras independientes según el año académico*

Año	SISCO Estresores	SISCO Físico	SISCO Psicológico	SISCO Comportamental	SISCO Afrontamiento	MBI Agotamiento	MBI Eficacia	MBI Cinismo
2014	3,70 0,80	2,90 0,96	3,16 1,12	2,85 1,06	3,19 0,76	3,18 1,05	4,29 0,77	2,53 1,23
2015	3,65 0,81	3,01 0,98	3,12 1,06	2,90 0,96	3,42 0,74	3,22 0,90	4,32 0,75	2,49 1,18
2016	3,72 0,75	2,91 0,90	3,16 1,15	2,86 1,13	3,24 0,81	3,18 0,85	4,33 0,81	2,34 1,17
2017	3,70 0,81	3,12 1,07	3,18 1,23	2,94 1,18	3,20 0,86	3,30 0,96	4,24 0,86	2,42 1,29
2018	3,76 0,83	3,23 1,09	3,43 1,23	3,11 1,05	3,24 0,75	3,32 0,99	4,28 0,81	2,54 1,19
2019	3,85 0,89	3,29 1,19	3,48 1,25	3,16 1,19	3,37 0,82	3,52 1,06	4,16 0,78	2,63 1,28
2020	3,83 0,79	3,27 1,04	3,65 1,24	3,37 1,17	3,39 0,76	3,56 1,10	4,20 0,81	2,47 1,10
2021	3,89 0,78	3,26 1,09	3,61 1,33	3,41 1,18	3,34 0,80	3,77 1,04	4,29 0,83	2,79 1,25
2022	3,92 0,84	3,45 1,17	3,79 1,17	3,33 1,11	3,23 0,81	3,80 1,06	4,21 0,81	2,81 1,33

En la tabla anterior podemos observar como las personas en 2022 perciben las situaciones con mayor estrés que las de otros años ( $\bar{X} = 3,92$ ). En este mismo año, las reacciones físicas y psicológicas también fueron en mayor medida que en otros años ( $\bar{X} = 3,45$  y  $\bar{X} = 3,79$ ) respectivamente. Sin embargo las reacciones comportamentales obtuvieron mayor puntuación en 2021 ( $\bar{X} = 3,41$ ) y las estrategias de afrontamiento en 2020 ( $\bar{X} = 3,39$ ). Respecto al inventario MBI-SS, agotamiento y cinismo obtuvieron mayor puntuación en 2022 ( $\bar{X} = 3,80$  y  $\bar{X} = 2,81$ )

respectivamente, por su parte el factor autoeficacia obtiene una mayor puntuación en 2016 ( $\bar{X} = 4,33$ ).

Esta hipótesis, basándonos en los resultados obtenidos en la Tabla 8, también se confirma. Por tanto, podemos decir que los y las estudiantes de psicología de las últimas promociones, presentan mayor burnout y estrés académico que los de promociones anteriores.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Podemos concluir con los resultados obtenidos que los y las estudiantes de tercero de psicología de las últimas promociones, presentan mayor burnout y estrés académico comparado con los de promociones anteriores.

Esto, se puede deber a ciertos factores organizacionales, los cuales son factores de riesgo en el ambiente académico que pueden estar afectando negativamente al rendimiento de los y las estudiantes, contribuyendo así al desarrollo de un mayor burnout. Algunos de los factores de riesgo son la sobrecarga de asignaturas y altas exigencias académicas; la falta de control del estudiante sobre sus tareas; la existencia de horas excesivas de clase junto a la realización de prácticas formativas a la vez que se cursan asignaturas (Caballero et al., 2015).

Pero no solo se puede deber a factores organizacionales, también influyen los factores sociales como las malas relaciones estudiante-profesor, falta de feedback de los compañeros, problemas y alta competitividad con los mismos, además de no participar en actividades culturales o recreativas (Caballero et al., 2015).

Atendiendo al género de los y las estudiantes se confirmó que los estudiantes presentan mejores resultados en las variables de burnout y estrés académico que las estudiantes, lo que verifica que el género es por tanto una variable determinante en el burnout y estrés académico. Las mujeres presentan más agotamiento, tanto físico como psicológico en lo que concierne a los estudios; por otro lado los hombres manifiestan generalmente una actitud más cínica, que se puede ver reflejada por su falta de implicación emocional en el grado. Además se ha observado que la mujeres

presentan rasgos generales, niveles de estrés académico más elevados que los hombres, percibiendo ellas las situaciones académicas de una manera más estresante que los hombres. Esta fatiga se expresa por medio de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Sin embargo, son ellas también las que más utilizan estrategias de afrontamiento para hacer frente a las situaciones que les generan estrés. Estos resultados van en la misma línea que los que obtuvo Marrero, M. y García, L. (2021).

Por otro lado, también se ha encontrado la existencia de una relación negativa entre las variables de burnout y estrés académico con el rendimiento percibido y la satisfacción con la carrera; y es que los datos apuntan a que los y las estudiantes que muestran más satisfacción con la carrera y una mayor motivación por la misma, presentan menos síntomas de burnout y estrés académico. Pese a que no existe un consenso unánime sobre los efectos del burnout en el rendimiento académico, si que, en general, se considera que el burnout posee un valor de predicción elevado en variables que guardan relación con el rendimiento académico y con la satisfacción con la carrera (Caballero et al., 2015; Salmela-Aro et al., 2017).

Tal y como se apreciaba en los resultados obtenidos, los y las estudiantes con un mayor nivel de burnout y estrés académico presentan peores resultados en estrategias cognitivas, de control y motivacionales en el estudio que los y las estudiantes con un nivel de burnout y estrés académico más bajo, ya que al tener un mayor burnout y estrés académicos, las estrategias empleadas para el estudio podrían no ser las más eficientes. Además presentan una motivación basada en la obligatoriedad del estudio y una motivación intrínseca basada en el deseo de saber y conocer. Los resultados obtenidos en los estudios de Gómez & Gundín (2016); Salanova, et al., (2005) Sañudo et al., (2012) van en la misma línea que lo hallado en este estudio.

En base a todo lo descrito en los resultados, sería interesante plantearse la necesidad de llevar a cabo estrategias de intervención específicas, creadas con el fin de desarrollar en los y las estudiantes habilidades para el afrontamiento del estrés, para así mejorar la salud y bienestar de cada uno de ellos. Pero no solo bastaría con esto, también habría que intervenir con la comunidad educativa para

realizar una búsqueda de los estresores comunes que poseen los estudiantes, así como podrían ser los sistemas de evaluación, el método de enseñanza, la sobrecarga de trabajo, etc.

Finalmente, entre las limitaciones de este estudio, podemos mencionar el tipo de muestra, ya que la muestra que se recoge es muy específica, limitándose solo a un curso de una carrera y universidad concreta (Tercero del Grado de Psicología en la Universidad de La Laguna), complicando la generalización del mismo efecto en otras carreras y/o universidades.

## REFERENCIAS

Alfonso Águila et al., 2015; Arias-Gundín et al., 2016; Castillo Pimienta, Chacón de la Cruz & Díaz-Véliz, 2016; Gómez et al., 2016

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.

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.

Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-44.

Escayola Maranges, Ana María, & Vila Gangoles, Montserrat. (2005). A las puertas del cambio en la Formación Universitaria. *Educación Médica*, 8(2), 19-23.

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).

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.

- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- 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.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Leiter, M.P., y Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3, 89-100. doi: 10.1016/j.burn.2016.09.001
- 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.
- Marrero, M. y García, L. (2021). *Burnout y Estrés Académico y su Relación con el Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de La Laguna.
- 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.
- Maslach, C., y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Navarrete, J. L. C., Castillo, A. G., Bustos, C., Salgado, W. Z., & Vicente, B. (2020).
- 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.

- Pozos-Radillo, de Lourdes Preciado-Serrano, Acosta-Fernández, de los Ángeles Aguilera-Velasco & Delgado-García, 2014.
- 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.
- 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.
- Uribe, M. Á., & Illesca, M. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en educación médica*, 6(24), 234-241.
- 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.