



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN

Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**EL BURNOUT ACADÉMICO**

**Su relación con el burnout y diversas estrategias de prevención**

Presentado por Marta Arribas Sanz

Tutorizado por Borja Olalquiaga Aranguren

Cotutorizado por Graciela López de la Fuente

Segovia, a 19 de Junio de 2020

## RESUMEN

La presente revisión teórica tiene el fin de demostrar la existencia del burnout académico o síndrome de quemarse por los estudios, causas, síntomas y consecuencias y diversas medidas de prevención e intervención. El burnout académico se diferencia del burnout en los individuos a los que afecta: estudiantes en el primer caso y trabajadores en el segundo pero ambos se parecen. Se puede originar porque la intensidad de los estresores sea superior a las capacidades académicas y porque los estudiantes no cuentan con las estrategias de afrontamiento adecuadas hacia estos estresores. La manifestación externa más característica de este síndrome son las variables que lo conforman, siendo éstas el cinismo, el agotamiento y la baja eficacia. Entre los síntomas y consecuencias se encuentra tanto el malestar físico como el psicológico. A la hora de prevenir e intervenir se puede hacer tanto disminuyendo los estresores como fomentando varias variables moduladoras (autoestima, autoeficacia y resiliencia, entre otras), que son las que determinan la influencia de las situaciones estresantes en los individuos y que mantienen una relación negativa con el burnout. Ambas estrategias son de gran utilidad, puesto que se pueden desarrollar tanto en el ámbito universitario como en el laboral y personal.

Palabras clave: burnout académico, variables moduladoras, autoestima, autoeficacia, resiliencia.

## ABSTRACT

The actual theoretical revision is to demonstrate academic burnout's existence, causes, symptoms, consequences and different measurements to prevent and to intervene. Academic burnout is different of burnout because academic burnout affects students whereas burnout affects workers. Burnout can appear because stressors intensity are higher than academic abilities or because students don't know the most appropriated ways to face stressors. Burnout's main feature are variables that compose it: cynicism, exhaustion and low efficacy. Physical and psychological discomfort can be both symptoms and consequences. To prevent and to intervene, companies or students can reduce stressors or can encourage modulating variables, since these variables determine stressors influence and they have a negative relationship with burnout. Both strategies are very useful as they can be developed in the university, work or personal environment.

Keywords: academic burnout, modulating variables, self esteem, self-efficacy, resiliencia

# Índice

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN .....  | 5  |
| CAPÍTULO 1 .....  | 9  |
| CONCEPTOS.....  | 9  |
| 1.1 BURNOUT .....   | 10 |
| 1.1.1 DEFINICIÓN.....   | 10 |
| 1.1.2 FORMACIÓN DEL BURNOUT.....                              | 11 |
| 1.1.3 TIPOLOGÍA DE PERSONAS AFECTADAS .....                   | 13 |
| 1.1.4 SINTOMATOLOGÍA Y CONSECUENCIAS .....                    | 14 |
| 1.1.5 PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN .....                         | 15 |
| 1.2. BURNOUT ACADÉMICO .....                                  | 16 |
| 1.2.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN .....                    | 16 |
| 1.2.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL BURNOUT ACADÉMICO .....      | 17 |
| 1.2.3 PERSONAS AFECTADAS, SINTOMATOLOGÍA Y CONSECUENCIAS..... | 18 |
| 1.2.4 PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN .....                         | 19 |
| 1.3 AUTOESTIMA.....   | 20 |
| 1.3.1 DEFINICIÓN.....   | 20 |
| 1.3.2 TIPOS Y NIVELES .....                                   | 21 |
| 1.4. AUTOEFICACIA.....  | 22 |
| 1.4.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN .....                    | 22 |
| 1.4.2 FUENTES BÁSICAS.....                                    | 23 |
| 1.4.3 NIVELES.....  | 24 |
| 1.4.4 MECANISMOS Y PROCESOS DE RESPUESTA.....                 | 25 |
| 1.5 RESILIENCIA .....   | 26 |
| 1.5.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN .....                    | 26 |
| 1.5.2 ENFOQUES DE LA RESILIENCIA .....                        | 27 |
| 1.5.3 TIPOS .....   | 28 |
| CAPÍTULO 2 .....  | 29 |
| INVESTIGACIONES .....   | 29 |
| 2.1 AUTOESTIMA.....   | 30 |
| 2.2 AUTOEFICACIA.....   | 32 |

|   |    |
|---|----|
| 2.3 RESILIENCIA .....                                     | 34 |
| CA`PÍTULO 3 .....   | 37 |
| ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DEL BURNOUT..... | 37 |
| 3.1 ESTRATEGIAS DESDE LA PERSPECTIVA CLÍNICA .....        | 38 |
| 3.1.1 ESTRATEGIAS INDIVIDUALES .....                      | 39 |
| 3.1.2 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL.....             | 43 |
| 3.1.3 ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES.....                   | 44 |
| 3.2 ESTRATEGIAS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL .....    | 45 |
| 3.2.1 AUTOESTIMA.....                                     | 45 |
| 3.2.2 AUTOEFICACIA.....                                   | 46 |
| 3.2.3 RESILIENCIA .....                                   | 47 |
| 3.3 DISCUSIÓN.....  | 49 |
| CONCLUSIONES .....  | 51 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                          | 53 |



## **INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCIÓN

En la presente revisión teórica se expone la importancia del burnout académico o síndrome de quemarse por los estudios, riesgo psicosocial que produce “accidentes” blancos en los estudiantes y en su entorno más cercano. Opté por desarrollar más a fondo dicho riesgo puesto que en el ámbito laboral tiene un alto impacto, aunque no se hable de ello ni se tenga conciencia de su importancia.

Además, bajo mi punto de vista y el de algunos investigadores, un estudiante se asemeja a un trabajador, puesto que ambos ponen empeño para conseguir unos objetivos concretos. Por un lado, el trabajador realiza una serie de actividades para crear bienes y servicios y así, obtener un salario. Por el otro lado, el estudiante se esfuerza por aprender conocimientos, que les servirán en un futuro, para mejorar sus posibilidades de empleabilidad, además de poder optar a una beca, dependiendo tanto de su situación económica como de sus resultados académicos. También hay que percatarse de que estos estudiantes son los que, en un futuro, accederán al mercado laboral, garantizando el denominado Estado del Bienestar que caracteriza a la sociedad española, ocupando el rol de trabajador.

No obstante, ambos pueden padecer los efectos negativos de los denominados riesgos psicosociales, que son riesgos producidos, en su mayoría, por las situaciones estresantes tanto del puesto de trabajo como de la universidad en su conjunto. Por ello, el fin del trabajo es corroborar la existencia de este riesgo en el ámbito universitario, relacionándolo, a su vez, con el burnout, puesto que es un mismo riesgo que afecta a diferentes personas. Para ello, llevé a cabo un análisis exhaustivo de diversas investigaciones.

Cabe decir que el burnout está compuesto por tres variables que son el cinismo, la baja eficacia y el agotamiento. Hay que tener en cuenta que se deben dar las tres para que realmente se pueda hablar de burnout, puesto que un individuo, trabajador o estudiante, puede sentirse agotado pero no padecer burnout. Es por ello que se debe prestar atención al contexto en el que se desarrollan dichas variables y por ende, el burnout.

Es en este contexto donde se consideran los aspectos esenciales del origen del burnout teniendo en cuenta la perspectiva por la cual se desarrolla. Así, para la perspectiva clínica el burnout es una posible respuesta al estrés laboral crónico que padece tanto el estudiante como el trabajador mientras que para la perspectiva psicosocial, el burnout es el resultado de la suma de los estresores o situaciones estresantes y de las variables moduladoras, entre las que se encuentran la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia. De esta manera, si se cuenta con niveles elevados de las variables moduladoras, la influencia de los estresores en el individuo no será percibida pero el individuo sí sentirá su influencia en caso contrario.

Es por ello que para que no exista tal síndrome, se debe prevenir e intervenir ya que los síntomas y las consecuencias de dicho riesgo son perjudiciales, pudiendo ser éstas individuales, bien físicos, bien psicológicos, organizativos y sociales.

Para la prevención e intervención también hay que identificar la perspectiva que ha generado el burnout, observando el contexto. No obstante, ambas son de gran utilidad, puesto que la primera se centra en disminuir los estresores y la segunda, en fomentar las variables moduladoras de la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia. Por lo tanto, si en el ámbito académico, los estudiantes cuentan con estrategias para hacer frente a los estresores, es más fácil que puedan utilizarlas en su futuro puesto de trabajo, puesto que ya han adquirido el hábito de utilizarlas. Y es en este punto donde radica la importancia de los estudiantes: algún día serán trabajadores del mercado laboral que contarán con estrategias para sobrellevar mejor las situaciones estresantes.

Por ello, en este trabajo se expone el burnout académico, sus síntomas y consecuencias, y varias vías de prevención e intervención, todo ello, relacionándolo con el burnout, ya que es un mismo riesgo afectando a diferentes personas.





## **CAPÍTULO 1**

### **CONCEPTOS**

## 1.1 BURNOUT

### 1.1.1 DEFINICIÓN

El burnout, síndrome de estar quemado en el trabajo o síndrome de desgaste emocional, tal y como lo declara la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS), “es un síndrome conceptualizado como resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha manejado con éxito. Cuenta con tres dimensiones: agotamiento, cinismo y eficacia personal.” (CIE<sup>1</sup>-11, 2019). Al producirse en el ámbito laboral, este organismo lo ha clasificado como un problema asociado con el empleo o el desempleo, catalogándolo como un factor que influye en el estado de salud.

Pero este término no es actual sino que ya fue utilizado en 1974 por Herbert J. Freudenberger cuando observó a sus compañeros, con los que trabajaba desde hace más de 10 años, ver minoradas cualidades como la empatía, la motivación... y aumentando otras como el agotamiento, la ansiedad o la depresión (Saborío e Hidalgo, 2015: 2). De este análisis, determinó que el burnout es una “sensación de fracaso y existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerzas espirituales del trabajador” (Fidalgo, 2000: 2-3).

Maslach y Jackson, autores del conocido cuestionario Maslach Burnout Inventory creado para medir el burnout, lo conceptualizaron como un “síndrome de fatiga emocional, despersonalización y de logro personal reducido que puede ocurrir entre individuos que trabajan en contacto directo con personas o pacientes” (Díaz Pérez, 2012: 3 citado en Domínguez, 2015: 11).

Más reciente en el tiempo, se destaca la definición de Gil-Monte (2003, citado en Gómez, 2018), quien considera el burnout como una

“Respuesta al estrés laboral crónico caracterizada por la tendencia a evaluar negativamente la propia habilidad para realizar el trabajo, para relacionarse con las personas a las que atiende, por la sensación de estar agotado a nivel emocional, por el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, que son vistas de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo del profesional”

Comparando las definiciones de Gil Monte, la OMS y Maslach, vemos que los tres han calificado el burnout como un síndrome con tres variables: cinismo, agotamiento y baja eficacia<sup>2</sup>. El cinismo hace referencia a la adopción de un comportamiento alejado respecto de los compañeros y de los usuarios, el agotamiento es una creencia de no poder dar más de uno mismo y la baja autoeficacia consiste en tener la percepción de ser ineficaz respecto a la realización de tareas (Caballero, Bresó y González, 2015: 428). No obstante, los dos primeros lo establecen como una respuesta al estrés laboral crónico (Gil-Monte, 2003, citado en Gómez, 2018; OMS, 2018 y Díaz Pérez, 2012: 3, citado en Domínguez, 2015: 11).

---

<sup>1</sup> CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades versión 11. Esta nueva clasificación, aunque fue publicada en 2018 y presentada en la Asamblea Mundial de la Salud en 2019 para que los Estados Miembros la adopten, no entrará en vigor hasta el 1 de enero de 2022.

<sup>2</sup> Estas tres variables han ido cambiando de nombre al haberse hecho más genéricas. De ahí, que Maslach y Jackson, por ejemplo, determinaran el agotamiento emocional, la despersonalización y la reducida realización personal y ahora se hayan incrementado estas variables a agotamiento, cinismo y baja eficacia personal.

Con estas definiciones se observa que el burnout es conceptualizado como una respuesta al estrés laboral crónico. El individuo que lo padece reacciona de forma comportamental, emocional y cognitiva, reflejándose este tipo de respuesta en adoptar una conducta cínica o despersonalizada, en el sentimiento de estar agotado y en la creencia de ser incapaz de superar las adversidades, respectivamente. Estos tres tipos de respuesta conforman las variables del burnout.

### **1.1.2 FORMACIÓN DEL BURNOUT**

Antes de hablar de estrés laboral crónico como origen del burnout, se debe conocer qué es el estrés laboral. El estrés laboral es un estado en el que el organismo se siente amenazado al haberse producido la ruptura de la homeostasis como consecuencia de un desequilibrio entre las cualidades del individuo y las tareas a desempeñar en el puesto de trabajo (Obando, Calero, Carpio y Fernández, 2017:343). También puede ser definido como una serie de respuestas emocionales, cognitivas, fisiológicas y comportamentales que presenta el trabajador ante diversos aspectos desagradables y perjudiciales del contenido, contexto o entorno de la entidad (Gómez, 2018). Lo que le hace crónico es su persistencia en el tiempo.

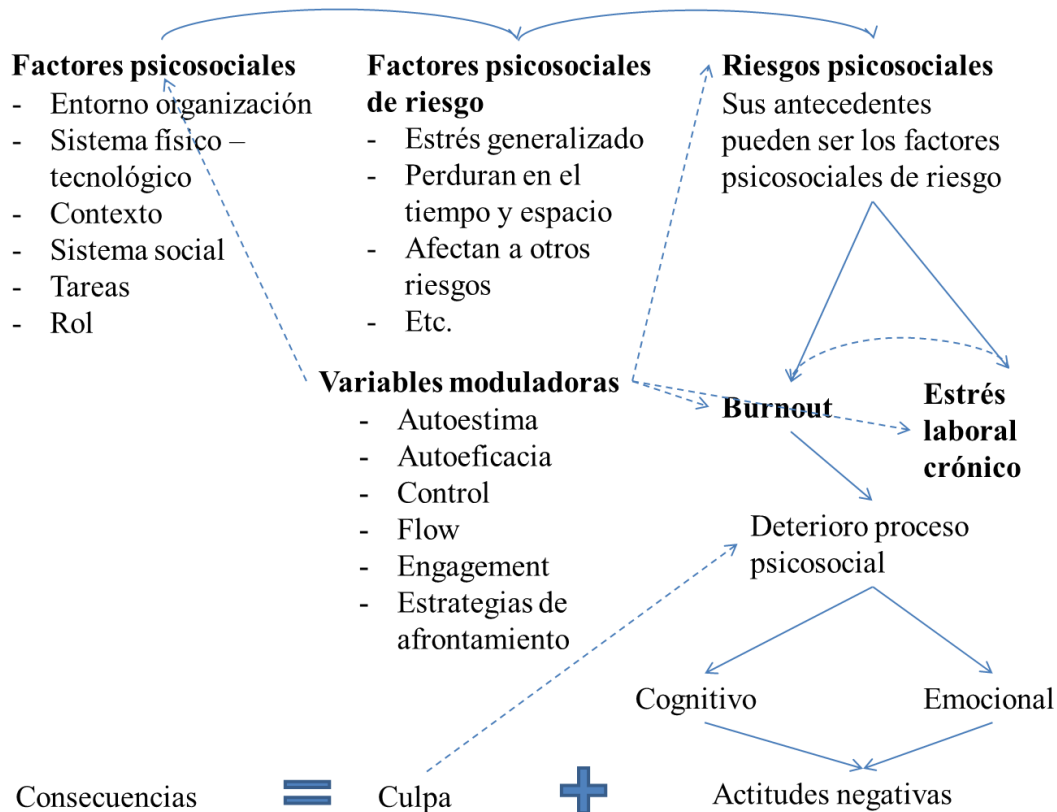
Es decir, el estrés laboral se produce en el individuo porque existe un desequilibrio entre los recursos y las capacidades que posee y las características de su puesto de trabajo puesto que las segundas superan a las primeras. Estas características son denominadas estresores laborales y pueden ser físicas o psicológicas, encontrando en este último apartado, el contenido y el contexto del trabajo (Joffre, Saldívar y García, 2008, Cox, Griffiths y Rail-González, 2000, citado en Gómez, 2018). Ante tal situación, el individuo responderá de forma emocional, conductual, física y cognitiva.

Con esta conceptualización se observa que el burnout puede llegar a ser una respuesta del estrés laboral crónico. Este proceso forma parte de la perspectiva clínica (Figueiredo-Ferraz y Grau-Arbeloa, citado en Gil-Monte, 2019: 49-50). No obstante, existe otra vía para que el burnout se desarrolle y se encuentra dentro de la perspectiva psicosocial (Gil-Monte, 2005:55-56). Para explicarla, me apoyaré en el Esquema 1: Formación del burnout.

En este esquema se aprecia que tanto el estrés laboral crónico como el burnout son considerados riesgos psicosociales. Los riesgos psicosociales se caracterizan por ser factores que se encuentran en el lugar de trabajo y que tienen una alta probabilidad de afectar negativamente a la salud del trabajador (Moreno, 2011:7-9). Su origen pueden ser los factores psicosociales de riesgo. Estos factores psicosociales de riesgo son aquellos factores psicosociales que cuentan con una posibilidad de dañar de forma negativa la salud de los trabajadores (Benavides et al, 2002 citado en Moreno, 2011:7-9). Los factores psicosociales son aquellos que están relacionados con la organización y pueden generar consecuencias positivas y/o negativas (Kalimo, 1988 Citado en Moreno, 2011:7-9).

Por poner un ejemplo, podemos ver que si las tareas no están bien definidas (factor psicosocial), se puede generar un estrés generalizado perjudicando al entorno organizacional, al rol de ese trabajador, etc. y al individuo de forma negativa incrementado, por ejemplo, su ansiedad (factor psicosocial de riesgo). Además, si no se utiliza ninguna estrategia de afrontamiento o no se cuentan con los niveles adecuados de las variables moduladoras, este factor psicosocial de riesgo se puede convertir en un riesgo psicosocial (estrés laboral crónico, que puede desarrollar burnout).

**Figura 1: Formación del burnout**



Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez, 2018; Gil-Monte 2019:52-55

Cabe decir que las variables moduladoras son características individuales y son las encargadas de determinar la influencia, frecuencia, intensidad, etc. de los estresores en los individuos. Por eso, un mismo estresor no afecta de la misma forma a dos personas (Osca, 2012, citado en Gómez, 2018).

Sin embargo, la influencia, la frecuencia, la intensidad, etc. de estos factores en los trabajadores dependerá de las variables moduladoras que presenten, así como su grado, refuerzo, etc. Estas variables moduladoras son características individuales. Por eso, un mismo estresor no afecta de la misma forma a dos personas (Osca, 2012, citado en Gómez, 2018).

Su presencia se observa tanto en los factores psicosociales como en los riesgos psicosociales. Por eso, si las variables moduladoras son altas, los factores psicosociales no afectarán de forma negativa a los trabajadores y éstos no se convertirán en factores psicosociales de riesgo pero, puede ocurrir a la inversa. Si esto sucediera y las variables moduladoras no fueran lo suficientemente elevadas, estos factores pueden convertirse en riesgos psicosociales. No obstante, estas variables también pueden frenar la aparición de estos riesgos. De ahí, que si se posee con las variables moduladoras adecuadas, puede que no aparezcan estos riesgos (Moreno, 2011: 8; Osca 2012, citado en Gómez, 2018 y Gil-Monte, 2005: 55-56).

Siguiendo con el Esquema 1, se aprecia que el burnout genera un deterioro en el proceso psicosocial del individuo. Este proceso hace referencia a cómo piensa, se comporta, siente y reacciona físicamente ante una determinada situación. El deterioro de este proceso provoca la aparición de las tres variables del burnout, comentadas anteriormente y que se relacionan con un tipo de respuesta concreto (Gil-Monte, 2005, citado en Gil-Monte, 2019:51-52). Ante esta situación, tal y como destaca Gil-Monte (2005:128-130), también adquiere importancia la culpa, ya que puede ser un factor influyente y ocasionar la aparición de estos deterioros psicosociales o

puede sumarse a las actitudes negativas. No obstante, todo ello genera graves consecuencias al trabajador.

Como se ha puesto de manifiesto el burnout es un proceso. No obstante, se han puesto de manifiesto dos posibles caminos para su formación como son la perspectiva clínica y la perspectiva psicosocial. Fidalgo (2000:6-7) establece otra vía, formada por cinco fases que son la fase inicial o de entusiasmo, de estancamiento, de frustración, de apatía y de quemado. La primera de ellas hace referencia a la energía positiva que tiene el trabajador ante el nuevo puesto. En la segunda, el trabajador se da cuenta de que las expectativas que tenía no son cumplidas, provocando un desequilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos o habilidades del individuo. La fase de frustración es aquella en la que la persona se encuentra totalmente desanimada o irritada mientras que en la cuarta fase, el trabajador cambia su comportamiento actitudinal y conductual, satisfaciendo antes sus propias necesidades que las de sus clientes. Por último, en la fase de quemado, el proceso de deterioro del individuo se encuentran en sus niveles máximos, generando consecuencias para la salud del mismo (Fidalgo, 2000: 6-7).

Tras lo expuesto, se deduce que el burnout es un riesgo psicosocial que no nace de forma repentina, sino que surge por medio de un proceso. En este apartado se han expuesto tres posibles formas que explican esta formación: la perspectiva clínica, la perspectiva psicosocial y el proceso según Fidalgo (2000:6-7).

### **1.1.3 TIPOLOGÍA DE PERSONAS AFECTADAS**

Sin embargo, aunque existen diversos procesos para que el burnout se materialice, cabe decir que no se presenta de la misma manera en las personas, y no sólo me refiero a los síntomas y consecuencias que puedan experimentar, sino también a los perfiles de cada uno de los individuos que los padecen. Así, Moreno (2014), identificó tres tipos: el perfil frenético, el perfil sin desafíos y el perfil desgastado.

El perfil frenético, se caracteriza por sus altos niveles de participación en la organización pero esta continua satisfacción de las demandas laborales es la que perjudica su salud. El signo más distintivo del perfil sin desafíos es la indiferencia que presentan hacia su trabajo, originada como consecuencia del aburrimiento que le generan sus tareas y del poco desarrollo profesional y personal existente en la entidad. Por último, el perfil desgastado es el más difícil de tratar puesto que no sólo presentan indiferencia sino que se han dado cuenta de que, por mucho que se esfuercen, la entidad no valorará dicho esfuerzo, y adoptarán conductas como el abandono de la organización.

De esta forma, se puede apreciar que no sólo los síntomas y las consecuencias difieren entre las personas que lo padecen, sino que el burnout en sí mismo también se refleja de forma diversa.

Por lo tanto, a la hora de prevenir y sobre todo, de intervenir en el burnout, también se debe tener en cuenta el perfil de los individuos. Aunque el apartado de prevención e intervención se tratará más adelante, procedo a destacar qué se podría hacer para intervenir en cada uno de los perfiles anteriores, según Moreno (2014).

En el primer perfil, lo que se recomienda es la desconexión del individuo frente al trabajo. En el segundo caso, lo que se debería hacer es otorgar las estrategias necesarias al individuo para que consiga centrarse en cada una de las actividades que tiene que desarrollar. Por último, en el

tercer grupo se requiere una intervención psicoterapéutica y llevar a cabo el estudio correspondiente de las características de la organización.

#### **1.1.4 SINTOMATOLOGÍA Y CONSECUENCIAS**

Como se ha ido exponiendo, el individuo reacciona de forma comportamental, física, emocional y cognitiva ante el burnout, generándole diversos síntomas y consecuencias.

Antes de experimentar las consecuencias, se padecen los síntomas. Aunque existen un centenar de ellos, se pueden agrupar en diferentes bloques, dependiendo de los autores a los que nos refiramos (Gil Monte, 2005:46-52). Estos síntomas sirven para distinguir la sintomatología propia del burnout frente al resto de riesgos psicosociales y para describir su patología (Gil Monte, 2005: 47).

Fidalgo (2000:2) establece síntomas tanto en el individuo como en la organización, pudiendo encontrar los síntomas psicósomáticos, conductuales, emocionales, actitudinales, sociales y de relaciones interpersonales en los primeros y un deterioro de la comunicación, de las relaciones interpersonales, disminución de la involucración en la entidad, etc., en los segundos. Gil Monte (2001b, citado en Gil-Monte, 2005:50) agrupa los síntomas en cuatro grupos: cognitivos, afectivo-emocionales, actitudinales y otros síntomas, entre los que encontramos los conductuales y los físicos, al igual que Barría (2001, citado en Domínguez, 2015:15), que coincide, en su mayoría, con la clasificación de Gil-Monte, eliminando la clasificación actitudinal.

No obstante, hay que tener en cuenta que estos síntomas pueden padecerse sin que sean ocasionados por dicho burnout, lo que implica que se debe observar el contexto, la patología y su evolución antes de diagnosticarlo (Gil Monte, 2005:49-50).

También cabe destacar que la depresión puede ser categorizada tanto como síntoma como consecuencia, puesto que los estudios determinan que comparten daños (Gil-Monte, 2005:47-48). Así, vemos que Barría (2002, citado en Domínguez, 2015:16) la clasifica como consecuencia y Fidalgo (2000: 3) como síntoma emocional.

Además, los síntomas se pueden convertir en consecuencias cuando éstos son lo suficientemente elevados como para perjudicar la salud y el entorno de los trabajadores impidiendo que continúen con su ritmo habitual de vida (Gil Monte, 2019:50, citado en Gil-Monte, 2005:48).

Estas consecuencias se pueden clasificar en directas (trastornos de ansiedad, estado de ánimo y psicofisiológicas) o indirectas, reflejadas en el comportamiento no saludable del trabajador (consumo de drogas, alcohol, etc.) (Guerrero, 2003, citado en Gil-Monte, 2019:50).

Asimismo, Barría (2002, citado en Domínguez, 2015:16) establece tres grupos para integrar las diversas consecuencias: psicológicas, organizacionales y ambientales, referidas estas últimas a la percepción del individuo respecto a su entorno vital.

Las consecuencias organizativas son principalmente económicas, generando elevados costes ocasionados por el absentismo laboral, la disminución de la productividad, los gastos médicos y compensaciones por reclamaciones (Mababu, 2012:226-227) mientras que a nivel individual se pueden encontrar problemas tanto físicos (malestar músculo-esquelético, gastrointestinal, etc.) como psicológicos (baja eficacia, desánimo, apatía, etc.).

### 1.1.5 PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Para evitar la presencia de estos síntomas y consecuencias, es imprescindible contar con una buena prevención e intervención, tanto a nivel individual como organizacional. En el plano individual existen diversos niveles: interpersonal, individual y social. Se acudirá a la intervención cuando el síntoma o la consecuencia esté presente (Gómez, 2018), pudiendo ser una intervención primaria, secundaria o terciaria, dependiendo de la gravedad de la situación.

Gil Monte (2005:149) considera imprescindible, para implementar una correcta prevención frente al burnout en la organización, cambiar las condiciones laborales organizativas teniendo en cuenta la perspectiva de los trabajadores. Entre ellas, se destaca la mejora en los sistemas de comunicación y el feedback, el aumento de la autonomía etc. (Gil-Monte, 2005:151; Gascón, Olmedo y Ciccotelli, 2000:59). Este autor también otorga una gran importancia a la formación e información que debe dar la empresa a sus trabajadores sobre este riesgo en todos sus niveles: organizacional, interpersonal, individual y social.

En cuanto a la prevención organizacional, encontramos actividades como la redefinición de las tareas, la instauración de un método de comunicación y feedback, la mejora del sistema de recompensas, el incremento de la autonomía, etc. (Gil-Monte, 2005:151; Gascón, Olmedo y Ciccotelli, 2000:59). Además, Gil-Monte y Peiró (1997, citado en Gil-Monte, 2005:152) indicaron otros métodos como los programas de socialización anticipatoria, de retroinformación y de desarrollo organizacional.

Un programa de socialización anticipatoria consiste en desarrollar estrategias con el fin de disminuir el impacto generado entre las expectativas que se tienen ante un puesto de trabajo y la realidad de ese puesto. El programa de retroinformación hace referencia a la recopilación de información de los consumidores, compañeros y superiores para resolver posturas confusas sobre el rol que desempeña ese trabajador o que ocasionen ambigüedad entre los trabajadores, modificar la apreciación del logro en su trabajo, conocer las intenciones de futuro de los empleados en la organización, etc. El programa de desarrollo organizacional consiste en el progreso de la organización a largo plazo centrándose en aspectos como la cultura y los recursos humanos para conseguir una mayor eficacia y eficiencia (Gil-Monte y Peiró, 1997, citado en Gil-Monte, 2005:152).

Referido al plano interpersonal, se encuentran aspectos como el apoyo social y la preparación en habilidades sociales. Gracias al apoyo social se intercambia todo tipo de información entre los trabajadores, encontrando puntos de vista, opiniones, comportamientos, etc. El uso correcto de las habilidades sociales permite dar y recibir dicho apoyo social entre los compañeros ante todo tipo de situaciones, y por ende, de conductas (Gil-Monte, 2005:156-158).

El fin de las medidas adoptadas en el plano individual es interiorizar una serie de capacidades con las que el individuo pueda hacer frente al burnout y a sus efectos (Gil-Monte, 2005:156). Existen diversos métodos para afrontar el estrés, siempre y cuando nos encontremos en la perspectiva clínica: los que se centran en el problema y los que se centran en las emociones (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Gil-Monte, 2005: 163 y Matteson e Ivancevich, 1987, citado en Gascón, Olmedo y Ciccotelli, 2000:58). Steptoe (1991, citado en Gil-Monte, 2005:164) fue más allá y puntualizó que en cada una de esas estrategias se encontraban dos niveles: el conductual y el cognitivo.

Con respecto al plano social, destacamos la presencia, sobre todo, del Gobierno y sus órganos. Ellos también deben promover medidas para prevenir la aparición de este síndrome. Entre ellas



apreciamos las inversiones económicas, la realización de guías prácticas, formación, etc. (Gil-Monte, 2005:150).

Sin embargo, hay veces que la prevención no es suficiente y se desarrolla el burnout en los individuos. Para intentar disminuir el impacto de los síntomas y consecuencias, se debe intervenir en los niveles anteriores. Así, encontramos una intervención primaria, otra secundaria y otra terciaria según los objetivos que se pretenden conseguir y una intervención individual y organizacional según el foco en el que nos centremos (Salanova y Llorens, 2008:62-63). Salanova y Llorens (2008:63) también indican que el diagnóstico es una medida previa a la primaria.

La intervención primaria sirve para detectar el problema e instaurar medidas, desde la organización, para frenarlo permitiendo la adaptación del entorno a las características individuales. La intervención secundaria se centra en el uso de alternativas como fomentar programas de formación a todos los trabajadores. La intervención terciaria se centra en individuo afectado, tratando de buscar soluciones mediante asesoramiento psicológico (Gómez, 2018 y Llorente, Salanova y Martínez, 2007:15-19). Como vemos, aunque prevención e intervención no son lo mismo, se utilizan en gran medida, las mismas acciones. De ahí, que lo mejor para evitar la aparición de dicho riesgo sea realizar una combinación de estas intervenciones (Salanova y Llorens, 2008:63).

Como se aprecia a lo largo del apartado, el burnout es un riesgo psicológico que genera graves consecuencias tanto en el individuo y su entorno como en la organización. Para intentar evitarlo, se debe contar con una buena prevención y en el caso de que no se pueda evitar, contar con las medidas suficientes para frenarlo o en su caso, reducir su impacto.

## **1.2. BURNOUT ACADÉMICO**

### **1.2.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN**

Como ya se ha analizado en el punto anterior, el burnout es un riesgo psicosocial que se genera como consecuencia de la existencia de factores psicosociales de riesgo dentro de la organización. Ante la presencia de estos factores, la organización puede prevenir o intervenir en los mismos. Sin embargo, la empresa puede no haber adoptado ninguna medida preventiva a lo que hay que sumar la posibilidad de que el trabajador no cuente con las estrategias más oportunas para hacer frente a dichos riesgos. De esta manera, tanto el trabajador como la entidad se ven afectados negativamente (Osca 2012 citado en Gómez, 2018, Gil-Monte 2005, citado en Gil-Monte 2019 y Gil-Monte 2014, citado en Gil-Monte 2019).

El trabajador es aquel que aplicando su inteligencia, capacidades y dinamismo a los materiales y herramientas proporcionados por la entidad, consigue crear bienes y prestar servicios con el fin de generar riqueza y utilidad para satisfacer las necesidades de terceras personas y recibir compensaciones a cambio (Blanch, 2007, citado en Gómez 2018). Por lo tanto, el trabajo es el resultado de realizar una actividad o esfuerzo humano para generar riqueza (Real Academia Española, 2019).

No obstante, el concepto de trabajo ha ido evolucionando a lo largo de la historia, dependiendo de la época en la que nos encontráramos (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna o Postmodernidad) puesto que la generación de riqueza era diferente de unas épocas a otras (Díaz, 1998:23-32). Peiró (1989, citado en Caballero, Bresó y González, 2015:425) ha

definido el trabajo como una suma de actividades realizadas por seres humanos, productivas y creativas utilizando diversas herramientas con el fin de generar productos o servicios. Estas actividades están compuestas por variables internas y externas, generando una compensación en el individuo. Este trabajo ha sido realizado por grupos primarios, secundarios y organizaciones (Lucas, 2016:14). El conjunto de estos grupos conforman la sociedad, por lo que es ella y sus integrantes los que determinan qué es considerado trabajo y qué no. Pero no solamente la sociedad ha ido cambiando sino que también lo han hecho las universidades, algunas siguen en pie desde hace más de diez siglos (Price, 1985, citado en Caballero, Bresó y González, 2015:426).

De ahí, que diversos autores (Caballero et al., 2015; Rosales Ricardo, Rosales Paneque, 2013; Boada-Grau, Merino Tejedor, Sánchez García, Prizmic Juzmica y Vigil Colet, 2015) hayan comparado la labor del estudiante universitario con la de un trabajador llegando a la conclusión de que el estudiante es un integrante más de una entidad denominada universidad, en la que realiza tareas para conseguir unas metas y poder obtener una beca para el curso siguiente, considerando esta última como si fuera una compensación económica por sus resultados obtenidos. Este esfuerzo es valorado por sus profesores y con él, el estudiante adquiere conocimientos y habilidades para el presente y futuro (Caballero et al., 2015:426).

A su vez, el estudiante, como integrante de una organización, tiene el compromiso de realizar las actividades encomendadas por ésta pero puede que las exigencias y demandas de la universidad sean superiores a sus capacidades, habilidades, etc. pudiendo generarle estrés. Por ello, el estudiante debe contar con una serie de estrategias para poder hacer frente a dicho estrés. Estas estrategias pueden ser las apropiadas o no. Las que más preocupan respecto a la salud tanto física como mental del estudiante, así como a su rendimiento académico son las no apropiadas o desadaptativas, puesto que no hacen frente a la situación estresante, sino que la evita o la ignora (Rosales Ricardo et al., 2013:338; Caballero, et al., 2015:427). De esta situación se puede generar lo que se conoce como burnout académico.

El burnout académico es un estado en el que predomina la permanencia del estrés en el tiempo. Este estrés es causado por condiciones internas del individuo (valores, actitudes, comportamientos, etc.) y condiciones externas, englobando tanto las relacionadas con el contexto académico (organización, falta de recursos, elevadas exigencias, etc.) como las ambientales o sociales (competitividad, falta de apoyo social, etc.) generando en el estudiante desmotivación, cansancio.... (Palacio, Caballero, González, Gavini y Contreras 2012:336; Loayza-Castro et al., 2016:32).

### **1.2.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL BURNOUT ACADÉMICO**

No son pocos los autores que, a lo largo del mundo, han realizado investigaciones sobre este síndrome en los estudiantes universitarios. Se destaca a Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002) por su ingenio al adaptar el Maslach Burnout Inventory y aplicarlo en tres países europeos (España, Portugal y Países Bajos) para validarlo y poder crear un cuestionario nuevo, el Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). Este cuestionario está compuesto por 16 ítems, divididos en las tres variables del burnout (agotamiento: 5 ítems, cinismo: 4 ítems y eficacia, 6 ítems), cuya escala de puntuación es una escala tipo Likert puntuándose del 0 al 6, donde 0 es nunca y 6, siempre.

Dicho instrumento ha sido utilizado por Hederich y Caballero (2016) en tres universidades privadas de la ciudad de Barranquilla, Colombia, encuestando a 820 alumnos con el objetivo de

validar allí dicho cuestionario. Rodríguez, Benavides, Ornelas y Jurado (2019) lo aplicaron en 1180 estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México, para averiguar si el sexo es una variante a la hora de padecer burnout o no y Palacio et al. (2012) lo emplearon, junto a la Escala Modificada de Estrategias de Afrontamiento de Londoño et al. (2006), en 284 estudiantes en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia, con el fin de establecer una relación entre el síndrome y el afrontamiento realizado por los estudiantes.

Para saber si de verdad o no existe burnout en este colectivo estudiantil en España, se debe obtener un coeficiente de fiabilidad, mediante el alfa de Cronbach, que oscile entre el .74 y .79. o entendido de otro modo, obteniendo altas puntuaciones en las variables cansancio emocional y cinismo y bajas en eficacia (Schaufeli et al. 2002).

No obstante, no ha sido el único instrumento utilizado en estas investigaciones, puesto que Salmela Aro y Näätänen (2005) desarrollaron el School Burnout Inventory (SBI-U) pero fueron Salmela, Kiuru, Leskinen y Nurmi (2009) los que validaron dicho cuestionario en una población trabajadora de Helsinki, Finlandia, cuya fiabilidad obtenida fue de 0.80 en las variables de cansancio y cinismo y de 0.67 en eficacia.

Boada, Merino, Sánchez, Prizmic y Vigil (2015) adaptaron el cuestionario anterior a los estudiantes universitarios de diferentes Comunidades Autónomas españolas. Este instrumento está compuesto por 9 ítems, los cuales se puntúan mediante una escala de tipo Likert, estructurada del 1 al 6, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 6 Totalmente de acuerdo. En esta herramienta también se utiliza el alfa de Cronbach para observar la fiabilidad de los datos obtenidos, teniéndose que situarse entre 0.70 y 0.77 en una población española.

Como se puede ver, los estudiantes pueden presentar o no burnout dependiendo del cuestionario elegido. Además, también puede ocurrir que padezcan síntomas y consecuencias de una de las tres variables que lo conforman (cinismo, agotamiento y baja autoeficacia) sin que sea burnout (Caballero, Hederich y Palacio, 2010:141). No obstante, y con la finalidad de corroborar la existencia de este síndrome en estudiantes universitarios, su relación con otras variables como la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia, etc. y sus síntomas y consecuencias, se expondrán, en el punto 2 (p. 26) diversas investigaciones realizadas.

### **1.2.3 PERSONAS AFECTADAS, SINTOMATOLOGÍA Y CONSECUENCIAS**

Como he comentado anteriormente, los universitarios se asemejan a los trabajadores “formales”, por lo que los perfiles de las personas afectadas, los síntomas, las consecuencias y las estrategias de prevención e intervención son similares (Caballero, Bresó y González, 2015:435-437). En cuanto a los perfiles de las personas afectadas cabe decir que son los mismos que los expuestos en el apartado anterior (pp. 8). Así, podemos identificar como estudiantes con un perfil frenético a aquellos que están participando constantemente y de forma activa en la universidad, como perfil sin desafíos se encuentran los que se encuentran desganados, sin ánimos para realizar las tareas puesto que les resultan aburridas y como perfiles desgastados se encuentran los estudiantes que presentan indiferencia hacia la universidad y que carecen de energía y ánimos porque se han dado cuenta de que sus esfuerzos no son reconocidos.

Rosales Ricardo et al., (2013:341) dividieron la sintomatología de este burnout en tres grupos: psicósomática, conductual y emocional. Las alteraciones cardíacas, dermatológicas, gastrointestinales, etc. pertenecen al primer grupo, las malas conductas alimentarias incluyendo los comportamientos tabaquistas, farmacológicos y alcohólicos y la no asistencia a clase se

engloban en el segundo grupo y los estados de irritabilidad, impaciencia, baja autoestima, entre otros, forman el tercer grupo. Así, viéndolo reflejado en estudiantes universitarios y utilizando otra clasificación (síntomas físicos, psicológicos y comportamentales), se pueden observar síntomas físicos como somnolencia, fatiga crónica o rascarse; síntomas psicológicos como la desesperación, ansiedad y problemas de concentración y entre los síntomas comportamentales se hallan una mayor desgana para realizar las actividades académicas y el incremento o disminución del consumo de determinados alimentos (Berzosa, 2017:17).

También se aprecian las consecuencias de dicho síndrome como la no capacidad para desconectar, problemas para conciliar el sueño, dolores intensos de cabeza y/o espalada la insatisfacción, síntomas relacionados con la depresión la insensatez, las autoverbalizaciones relacionadas con el fracaso y la intención de abandonar los estudios y la disminución del rendimiento académico (Rosales Ricardo et al., 2013:341-342; Caballero, et al., 2015:430, 433).

De esta manera, se aprecia que los estudiantes pueden padecer los efectos negativos del burnout, al igual que los trabajadores, afectando tanto a su vida académica como personal. Es por ello que se debe contar con buenas medidas preventivas e interventivas, que estén integradas tanto en la conciencia de los estudiantes como en las universidades en las que estudian.

#### **1.2.4 PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN**

En cuanto a la prevención y tratamiento, Guerrero y Rubio (2005:29-31) revisaron diferentes estrategias de intervención dividiéndolas en individuales, donde destacan técnicas fisiológicas como la relajación, control de la respiración y biofeedback; conductuales como los descansos, la dieta equilibrada y cognitivas como el control de pensamientos o la reestructuración cognitiva. En cuanto a las estrategias de intervención social destacamos la socialización, el apoyo social y en las estrategias organizacionales presentan la creación y puesta en marcha de programas organizacionales como la formación, el reparto de tareas, turnos, etc.

Actualmente, Gil-Monte y Riberio Do Couto (2019:21-39) realizaron una investigación cuyo objetivo era crear un programa de entrenamiento para prevenir e intervenir en dicho síndrome. Aunque el programa sólo lo aplicaron a 66 profesores de centros de Educación Infantil y Primaria y en institutos de Educación Secundaria, consideraron su validez para ser aplicado triunfalmente en otros contextos laborales. Las estrategias que utilizaron en dicho programa fueron la formación sobre el programa, el entrenamiento en relajación, la gestión emocional, la gestión del diálogo interno, el entrenamiento en resolución de problemas, la autoorganización personal y laboral, la reestructuración cognitiva, la negociación del rol laboral y el apoyo social en el trabajo.

Remitiéndome a lo dispuesto anteriormente, considero que tanto la investigación de Gil Monte et al. (2019) y las estrategias de intervención de Guerrero et al. (2005) también pueden ser aplicadas a los estudiantes universitarios, al tratarse de un mismo riesgo pero afectando a personas que ocupan roles diferentes en la sociedad.

No obstante, Caballero, et al., (2015:437) también recomiendan fomentar la instauración de programas que permitan incremento de la inteligencia emocional en los estudiantes, puesto que se ha demostrado que es un tratamiento útil para prevenir y tratar dicho síndrome mientras que Extremera y Fernández (2004, citado en Caballero et al., 2015:436) determinaron que una baja inteligencia emocional provoca una disminución del bienestar del individuo y un descenso del rendimiento. Otras variables que se relacionan negativamente con el burnout son en

engagement, la autoeficacia, la resiliencia y el optimismo, entre otras (Vizoso y Arias, 2018:53-55; Caballero et al., 2015:435).

Palacio, Caballero, González, Gravini y Contreras (2012:542) con su estudio realizado en Colombia, descubrieron que los estudiantes que carecían de recursos conductuales o emocionales, utilizaban la religión y la búsqueda de apoyo social mientras que la solución de problemas era aplicada por los estudiantes con un mayor rendimiento académico, más activos y comunicativos y la espera, evitación emocional y la insuficiente autonomía eran utilizadas por estudiantes con un comportamiento pasivo.

Con las investigaciones mencionadas se pretende demostrar qué tipo de estrategias y recursos son utilizadas por los estudiantes universitarios para enfrentarse a las situaciones estresantes. Además, cabe resaltar que la educación universitaria ha ido incrementado su valor a lo largo del tiempo. Es por ello que es un potente instrumento para garantizar el desarrollo y el bienestar de las sociedades (Nussbaum, 2010, citado en Caballero, Bresó y González, 2015:426). Estos estudiantes, tarde o temprano, acudirán al mercado laboral y como bien es sabido, este mercado es uno de los más importantes para garantizar el bienestar de las sociedades. Es por ello que no se puede permitir, como sociedad, que estos estudiantes, cuyo futuro es garantizar el Estado del Bienestar mediante su trabajo, padezcan riesgos psicosociales como el burnout en su entorno universitario, puesto que si no cuentan con las medidas apropiadas para evitar su aparición, es muy probable que tampoco cuenten con ellas cuando estén ocupando un puesto de trabajo.

## **1.3 AUTOESTIMA**

### **1.3.1 DEFINICIÓN**

La autoestima es una variable moduladora, tal y como se aprecia en el Esquema 1 (pp. 3). Esta variable, entre otras muchas, determina la influencia de los factores psicosociales y riesgos psicosociales en el individuo. Por ello, una autoestima alta “protege” al individuo de dichos factores y riesgos mientras que una autoestima baja favorece que estos factores y riesgos afecten al individuo generándole síntomas y consecuencias negativas tanto para él como en su entorno.

La autoestima muestra, de manera general, la actitud que tiene una persona sobre sí misma. También puede ser interpretada como el componente afectivo de la actitud hacia uno mismo, pudiendo ser agradable o desagradable (Rosenberg, 1965 citado en Atienza, Moreno y Balaguer, 2000:4).

No obstante, una definición similar la podemos encontrar en otros autores como Vereau (1988), Hater (2012) o Alcaide Risoto (2009) para referirse al autoconcepto (Massenzana, 2017:40-41). Estos autores establecen que el autoconcepto es la imagen, percepción o variable, respectivamente, que tiene un individuo sobre sí mismo, sus características, limitaciones y su capacidad de relacionarse con los demás, haciendo que esta persona se conozca a sí misma y se otorgue un valor por ello (Massenzana, 2017:40-41). Shavelson et al. (1976, citado en Massenzana, 2017:42) consideró este término como la percepción que tiene el sujeto sobre sí mismo fundamentándose en dos elementos clave: las vivencias con los demás y el estudio que él mismo hace de su comportamiento ante esas experiencias.

Diversos autores como De Wals y Meszaros, (2012), Purkey, (1970) y James (1890) han conceptualizado la autoestima, respectivamente, como una valoración del autoconcepto y como la percepción que tiene un individuo sobre sí mismo dependiendo del logro o no respecto de sus

objetivos (Massenzana, 2017:45). Además, Freud (1914, citado en Massenzana, 2017:45) identificó la autoestima como la importancia que un individuo considera que tiene respecto a un sistema de ideales.

Van Tuinen y Ramanaiah (1979, citado en Caballo, Salazar y Equipo de investigación CISO – A, 2018:24-25) defienden que la autoestima no es solamente la definición otorgada por Rosenberg, citada anteriormente, sino que consideran que está incompleta. Así pues, dichos autores (1979, citado en Caballo et al., 2018:24-25) incluyen una serie de elementos como son la opinión que tiene una persona sobre su bondad o no, la salud, el aspecto físico, las habilidades, la sexualidad y la interacción social para completar la definición. La autoestima, al igual que el autoconcepto, está compuesta por diferentes áreas, pudiendo encontrar la física, la social, la afectiva, la académica y la ética, tal y como establecen McKay y Fanning (1999) y Craighead, McHale y Pope (2001) en Massenzana (2017:48-49). Y al igual que el autoconcepto, estas dimensiones se clasifican de forma piramidal para cada sujeto.

El colocar una de estas variables en la cúspide de esta pirámide influirá en el vínculo entre un juicio particular y la autoestima (Caballo et al., 2018:25) haciendo que esta última varíe. Shavelson, Hubner y Stanton (1976, citado en Caballo et al., 2018:25) también defienden la variación de la autoestima, puesto que ante un suceso determinado, el individuo realiza tanto una evaluación de sí mismo como un estudio de él mismo ante esa situación.

Según lo dispuesto anteriormente, apreciamos que la línea para diferenciar el autoconcepto de la autoestima es muy delgada, aunque ambos sirven para que el individuo se describa a sí mismo respecto de su entorno (Marsh y Hattie, 1996, citado en Massenzana, 2017:49). Para concluir con la diferenciación de ambos conceptos, se llega a la conclusión de que el autoconcepto es aquella variable conformada por la impresión que tiene el individuo de sí mismo ante sus propias competencias y limitaciones mientras que la autoestima es la evaluación de las percepciones propias de un individuo referidas a sus pensamientos, emociones, conductas y estado físico que puede ir acumulando durante toda su vida (Hattie, 1992; McKay y Fanning, 1999 y Roger, 1972, citado en Massenzana, 2017).

### **1.3.2 TIPOS Y NIVELES**

La autoestima puede ser personal y colectiva. Rosenberg (1965, 1979) definió la primera como aquel reconocimiento de valía personal y de respeto a uno mismo. La segunda hace referencia a la pertenencia a un grupo (Sánchez, 1999:252). Es en esta última donde se engloba tanto el estudio que hace el sujeto dentro de ese grupo como la creencia de la evaluación que hacen otros acerca de esos grupos, es decir, el sujeto piensa qué es lo que creen terceras personas sobre ese grupo al que pertenece (Sánchez, 1999:252).

Sin embargo, la autoestima también puede ser clasificada como alta y baja. Para medirla, se puede utilizar la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) que está compuesta por 10 ítems midiéndose mediante una escala de tipo Likert, siguiendo los siguientes parámetros: 4 muy de acuerdo, 3 de acuerdo, 2: en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo. Para su corrección, se deben invertir las puntuaciones de los ítems 2, 5, 8, 9 y 10, puesto que están redactados de forma negativa. La puntuación obtenida oscilará entre 10 y 40 identificando una mayor autoestima cuando la puntuación sea más elevada (Santos, s.f.:9-10).

Una persona con una autoestima alta se caracteriza por ser honesta, responsable, comprensiva con su entorno y consigo misma, por confiar tanto en sí misma como en todas las decisiones que

tome, por reconocer sus puntos fuertes y débiles sin tener miedo de las opiniones de los demás, y por considerar que las adversidades son un reto a superar. Sin embargo, una persona con baja autoestima siente desconfianza e inseguridad de sí misma, considera que es inferior a las personas que la rodean, auguran la peor de las situaciones posibles y las atraen. Es por ello que estas personas suelen sentir envidia de su entorno, pudiendo expresar tristeza o depresión como respuesta al mismo, ya que esa persona considera que no es tan buena como la primera o bien pueden reaccionar con agresividad y rencor (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988:24-25).

A modo de conclusión, se aprecia que la autoestima es una variable que, en ocasiones se puede confundir con el autoconcepto ya que ambos son utilizados por el individuo para describirse a sí mismo. No obstante, la autoestima se encuentra localizada dentro del autoconcepto identificándola como la evaluación de las autopercepciones sobre los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que el individuo puede ir acumulando durante toda su vida.

## **1.4. AUTOEFICACIA**

### **1.4.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN**

La autoeficacia hace compañía a la autoestima puesto que ambas forman parte del conjunto de las variables moduladoras, que son las que determinan la intensidad y la frecuencia de los estresores y riesgos psicosociales en el individuo. Como también se indicó, los niveles de estas variables surgen del aprendizaje, las vivencias, etc. que tiene el individuo a lo largo de su vida.

Una persona, desde que nace hasta que muere va identificando las metas que pretende conseguir, bien sea en un futuro cercano o lejano. Así, no es lo mismo unas metas académicas, sociales, etc. fijadas en la primera etapa del individuo, Educación Infantil y Primaria, que cuando finaliza su etapa universitaria. Aunque las metas sean diferentes, el proceso para alcanzarlas es el mismo. En este proceso, el individuo adopta una conducta intencionada, premeditada, vicaria, auto-reactiva y auto-reflexiva (Bandura, 2001:5-11).

La intencionalidad o capacidad simbolizadora, hace referencia a las acciones planeadas, a las actividades que se deben llevar a cabo para conseguir los resultados que se desea obtener, se planea la conducta y se recapacita sobre sus consecuencias. La premeditación o la previsión consisten en anticiparse a una situación futura para ver el comportamiento que se debe adoptar con el fin de llegar hasta esa meta. Aquí también entra en juego la conducta vicaria basada en el aprendizaje vicario. Este tipo de aprendizaje se fundamenta en aprender observando a otros, es decir, un individuo se comporta de una manera concreta porque ha visto que el comportamiento de otra persona le ha hecho conseguir una meta que el primer individuo desea obtener. Gracias a la auto-reactividad o autorregulación se compara la conducta desarrollada y la meta propuesta con el fin de saber si se debe modificar la primera para poder alcanzar la meta. Por último, la auto-reflexión lleva consigo el análisis de los pensamientos y la conducta realizada con el objeto de mantener un equilibrio entre ambos (Bandura, 2001:5-11, Martínez y Salanova, 2006:179-180).

Es en esta última parte, en la auto-reflexión, donde se encuentra la autoeficacia. La autoeficacia es la creencia en las propias capacidades, que pueden influir en el comportamiento adoptado ante una situación, generando unos resultados determinados (Bandura, 1997:3, citado en Martínez et al., 2006:180). En otras palabras, la autoeficacia es un pensamiento basado en los

juicios de las propias capacidades pudiendo modificar el comportamiento del individuo ante una situación. Es decir, una persona ha conseguido algo porque se ha considerado capaz para conseguirlo, confiando en sus propias habilidades. Por ello, se puede determinar que la autoeficacia es un proceso cognoscitivo que interviene en la conducta y la organiza (Bandura, 1987 citado en Busot, 1997:54).

Cabe decir que la autoeficacia puede ser general o específica. Cuando el individuo se considere lo suficientemente capaz para hacer frente a cualquier situación de la vida, se encontrará en el primer supuesto mientras que se encontrará en el segundo cuando esté ante una situación concreta. Es en el segundo caso donde los individuos se dan cuenta de en qué situaciones se consideran eficaces. Así, una persona puede considerarse eficaz para resolver problemas matemáticos pero ineficaz para usar programas informáticos (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000:510).

De esta forma, se aprecia la importancia de las creencias de autoeficacia, puesto que influyen en los pensamientos y por ende, en los tipos de respuesta (conductual, emocional o física) que da un individuo ante una determinada situación (Gómez, 2017). Así, estas creencias pueden influir a las conductas anteriormente mencionadas (intencionada, premeditada, vicaria, auto-reactiva y auto-reflexiva), a una serie de mecanismos que posee el individuo como el nivel de autoeficacia, de esfuerzo, etc. y a una serie de procesos de respuesta, relacionados estos últimos con los tipos de respuesta del organismo (Rodríguez, 2017:31-37).

#### **1.4.2 FUENTES BÁSICAS**

La autoeficacia, como se ha indicado anteriormente y al igual que la autoestima, son cualidades personales que se afianzan en el individuo mediante su aprendizaje, su experiencia, etc. También se ha afirmado que la autoeficacia hace referencia a la opinión individual que cada persona tiene sobre sus capacidades. Es por ello, que estos juicios tienen su origen en las fuentes básicas de autoeficacia que son, el locus de ejecución o experiencias de dominio, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los estados fisiológicos o activación emocional y que son las creadoras de la autoeficacia (Martínez et al., 2006:184-185). A continuación, se explican dichas fuentes.

El locus de ejecución o experiencias de dominio hace referencia al origen de los éxitos y fracasos de las personas. Es por ello que se debe mencionar la teoría de la atribución de Weiner, que indica que los logros o fracasos obtenidos pueden deberse a causas internas o externas. Sin embargo, como la autoeficacia es algo interno, sólo me centraré en ese aspecto. Así, se aprecia que las personas con una alta autoeficacia pensarán que los éxitos que han obtenido se deben a su creencia de poder alcanzarlos, confiando en sus habilidades y si fracasan creerán que ha sido por una insuficiencia de conocimientos, capacidades, esfuerzo, etc. pero consideran que esas carencias pueden ser sufragadas. Es decir, estas personas son conscientes de que si adquieren esas características que les han hecho fracasar, en la próxima ocasión no fracasarán (Martínez et al., 2006:184-185).

Sin embargo, los individuos con una baja autoeficacia pensarán que los logros que han conseguido no se deben a sus capacidades o a su esfuerzo, sino que se deben a causas externas como el azar o la suerte pero los fracasos sí se los atribuyen de forma interna, pensando y considerando que han fracasado por no tener una serie de cualidades y que no las podrán adquirir nunca. Es decir, estas personas, si alcanzan una meta propuesta, será por suerte o azar pero si fracasan, se echarán la culpa de su fracaso por no tener una serie de habilidades que se



necesitaban para conseguirlas y además, piensan que esas capacidades no las tendrán nunca. De esta forma, también queda reflejado que las personas con una alta autoeficacia recuperan sus ganas de seguir luchando, su confianza en sí mismos, etc. de una forma más rápida que las personas con una baja autoeficacia (Gómez, 2018; Martínez et al., 2006: 197-198).

La experiencia vicaria hace mención al aprendizaje vicario, visto con anterioridad, por lo que no se desarrollará en este apartado.

La persuasión verbal o social engloba las opiniones que tienen los demás sobre el desempeño de un individuo concreto, generando en él una retroalimentación positiva, estímulos, alabanzas... incrementando la confianza en sí mismos (Milner y Hoy, 2003, citado en Rodríguez, 2017:32-33). Sin embargo, hay que tener cuidado con esta fuente, puesto que puede generar aspectos positivos o negativos, generándose este último cuando esa persona no logra los objetivos propuestos a pesar de los comentarios y ánimos de los demás (Bandura, 1999, citado en Rodríguez, 2017:33).

En último lugar, los estados de activación psicológica y emocional proporcionan una alta cantidad de información del exterior puesto que el estado psicológico y emocional de los individuos se ven modificados por el entorno que les rodea haciendo que lo tengan que controlar y por ende, ajusten su conducta a tal entorno (James, 1890, citado en Rodríguez, 2017:33).

### **1.4.3 NIVELES**

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el nivel de autoeficacia es influido por diversos elementos e influye a la hora de responder ante una situación. Por ello, se suele pensar que una autoeficacia elevada es un buen aliado y una baja autoeficacia no lo es. Sin embargo, ambas son perjudiciales, no es bueno ni contar con una autoeficacia baja ni con una autoeficacia demasiado alta, aunque sea peor la primera.

Unos niveles bajos de autoeficacia producen emociones negativas en las personas, tales como depresión o ansiedad, se vuelven más apáticas y conformistas con su vida e incluso se pueden llegar a menospreciar (Kavanagh, 1992, Bandura 2001:472, citado en Martínez et al., 2006:195). Se consideran inseguros, ineficaces, con bajas aspiraciones y compromisos débiles (Bandura, 1987, 1993, citado en Busot, 1997:60-61). Además, para enfrentarse a una situación, utilizan estrategias centradas en la emoción, es decir, en ellos mismos y en sus sentimientos, por lo que tendrán más dificultades para dominarlos y les afectarán en mayor medida. Por eso, cuando “caen”, tardan en levantarse (Bandura, 1987, 1993, citado en Busot, 1997:60-61). Tampoco querrán realizar aquellas actividades para las que sí está capacitado pero esa persona se piensa que no lo está, es decir, el individuo realiza comparaciones entre sus capacidades y el “obstáculo”, exagerando sus incapacidades y sus dificultades, afectando a su desarrollo personal y profesional (Martínez et al., 2006:196).

En contraposición, las personas que presentan unos niveles altos de autoeficacia suelen emplear estrategias de afrontamiento centradas en el problema, actuando sobre el estresor en cuestión (Martínez et al., 2006:196). Además, lo consideran como un reto a superar, por lo que se consideran superarlo con éxito mediante su esfuerzo. El éxito ante esta situación incrementaría su satisfacción personal. (Bandura, 1987, 1993, citado en Busot, 1997:59). Sin embargo, estas personas asumen un mayor porcentaje de fracaso, puesto que confían demasiado en que podrán superar con éxito todas las actividades difíciles que se les presenten, no siendo así en la realidad (Martínez et al., 2006:196).

Según lo expuesto, Bandura (1987, citado en Martínez et al., 2006:197) indica que el nivel óptimo de autoeficacia es aquel que es ligeramente superior a las capacidades reales de los individuos puesto que esto les impulsa a hacer frente a situaciones que no se habían enfrentado antes, ayudándoles a insistir en ellas para superarlas y a tolerar la frustración en el caso de que no las superen con el éxito esperado. Por ello, Bandura (1987, citado en Busot, 1997:54-55) determina que “para que una persona consiga un rendimiento adecuado no es suficiente que posea los conocimientos y las habilidades requeridas, es importante sobre todo que crea en sus propias capacidades; interviniendo positivamente las autopercepciones de eficacia en su motivación y conducta.”

#### **1.4.4 MECANISMOS Y PROCESOS DE RESPUESTA**

Como se ha comentado a lo largo del apartado, la autoeficacia es una creencia que afecta a la conducta y a una serie de mecanismos y procesos de respuesta. Entre estos mecanismos, podemos encontrar la selección de la conducta, el nivel de esfuerzo, los pensamientos y reacciones emocionales y la producción y predicción de la conducta. Como se aprecia, la mayoría están relacionados con la respuesta conductual del organismo exceptuando los pensamientos y reacciones emocionales, que pertenecen a la respuesta emocional.

En cuanto a la respuesta conductual, se aprecia la importancia que adquiere el nivel de autoeficacia en el individuo, puesto que es éste el que determina el comportamiento del mismo ante una situación. Si una persona tiene una elevada autoeficacia, se enfrentará a ella pero si no se cuenta con tales niveles, rechazará el hacerla frente, puesto que no se ve capacitado para superarla. Este nivel de autoeficacia influye en el nivel de esfuerzo e insistencia que un individuo adopta para lograr un objetivo. Este esfuerzo a realizar será elevado en aquellas personas que presenten una autoeficacia elevada y bajo en el caso contrario. Es decir, las personas con una autoeficacia elevada se esforzarán más en superar una situación que aquellas que no tienen ese nivel de autoeficacia. En lo referente a la producción y predicción de la conducta, se incluye la capacidad que tiene un individuo para crear, modificar o predecir su conducta ante las demandas del entorno presente y futuro (Rodríguez, 2017:34-37).

En lo referente a la respuesta emocional, se observa que los pensamientos y reacciones emocionales, se ven influenciados por la autoeficacia de tal manera que si ésta es elevada, se generará seguridad en el individuo mientras que si ésta fuera baja, se generarían sentimientos de decepción con uno mismo, puesto que el individuo no se ve capaz de superar esa situación (Rodríguez, 2017:34-37). Una autoeficacia alta aumenta las emociones positivas mientras que una autoeficacia baja aumenta las emociones negativas (Martínez et al., 2006:196).

Por último, la respuesta física se vería afectada de manera positiva si el individuo cuenta con altos niveles de autoeficacia, puesto que no padecería ningún tipo de malestar físico, como pueden ser dolores de cabeza, espalda, gastrointestinales, etc., malestares que padecería el individuo si su creencia de autoeficacia fuera baja.

De todo lo expuesto anteriormente, se aprecia que la autoeficacia es un conjunto de creencias que hacen que los individuos sean capaces de superar las dificultades, bien sean genéricas, haciendo alusión a la vida y a sus estresores, o concretas, refiriéndose a un aspecto determinado. También se ha apreciado que la autoeficacia es influida por las circunstancias del entorno, a la misma vez que influye en las respuestas conductuales, físicas y emocionales que genera el organismo ante esa situación. Es por ello, que la autoeficacia se considera una variable moduladora, puesto que es capaz de modificar la respuesta del cuerpo humano ante una

situación. Sin embargo, no solo se ve alterada la respuesta, sino que la autoeficacia, según los resultados obtenidos ante esa situación, también se verá modificada, bien sea incrementándola, si se ha tenido éxito o disminuyéndola, si se ha fracasado. El volver a hacer frente a otra situación con el ímpetu necesario, dependerá del nivel de autoeficacia del individuo, es decir, si es alto o bajo, puesto que si es alto, en poco tiempo volverá a estar lleno de energía para hacer frente a cualquier otra situación.

## **1.5 RESILIENCIA**

### **1.5.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIÓN**

El último concepto analizado es la resiliencia. Decidí estudiar este término algo más a fondo puesto que considero que no es tan conocido como la autoestima o la autoeficacia, tanto en el ámbito laboral como en el académico. Además, contaba con una definición aproximada del constructo, entendiéndolo como la capacidad que tiene un individuo de hacer frente a una serie de adversidades. No obstante, y gracias a la investigación realizada, la resiliencia es clasificada como una variable moduladora, al igual que la autoestima y la autoeficacia.

Cabe decir que este término no tiene su origen en la psicología, sino que procede de la física. Esta palabra fue utilizada para hacer referencia a la capacidad que tenía un material para volver a su posición habitual o a una similar sin romperse, después de haber sufrido diversas modificaciones como el estiramiento (Caldera, Aceves y Reynoso, 2016:228). Actualmente, este término se engloba dentro de la Psicología Positiva, rama de la psicología que se centra en potenciar aquellos aspectos más positivos de las personas como sus fortalezas, la autoeficacia, el optimismo, la resiliencia, etc. (Salanova, Llorens y Martínez, 2016:177). No obstante, existe una gran variedad de definiciones acerca de este concepto.

Masten (2001, citado en Meneghel, Salanova y Martínez, 2013:14) lo considera como una forma de afrontar y de acomodarse ante las circunstancias desagradables que están presentes en la vida. De esta forma también lo definen Sinclair y Wallston (2004, citado en Limonero, Tomás, Gómez y Ardilla, 2012:184). Otros autores han conceptualizado la resiliencia como una capacidad personal para adaptarse de la mejor forma posible a la adversidad existente (Masten, Cutili, Herbers y Reed, 2009, citado en Fínez y Morán, 2015:410, Lagos y Ossa, 2010 citado en Belykh, 2018:261, Connor y Davidson, 2003, citado en Vizoso y Arias, 2018:49).

Diferentes autores lo han identificado como un proceso dinámico que surge desde que se presenta la adversidad en el entorno del individuo hasta que se adapta a ella de forma positiva (Luthar, Cicchetti y Becker, 2002, citado en Meneghel et al., 2016:14, Pereira, 2007, citado en Caldera et al., 2016:228). No obstante, la Asociación Americana de Psicología (APA, 2009, citado en Meneghel et al., 2016:14) va más allá y considera resiliencia solamente al proceso en el que el individuo, ante una adversidad, se adapta de forma triunfante rechazando la idea de que un individuo no se adapte. Sin embargo, también puede ser analizada como un resultado derivado de la mezcla de factores de riesgo, protectores y de personalidad (Caldera et al., 2016:228).

Por lo tanto, se aprecia un desacuerdo en la definición pero todos los autores expuestos coinciden en dos elementos que forman parte de la resiliencia. Por un lado, debe existir una adversidad, amenaza, etc. que pone en peligro la homeostasis del individuo, su equilibrio psicológico y por otro, la adaptación ante tal circunstancia.

## 1.5.2 ENFOQUES DE LA RESILIENCIA

En la literatura, Polo (2009:68) y Caldera et al. (2016:228-230) han identificado la existencia de dos factores complementarios que son el enfoque de riesgo y el enfoque de resiliencia o modelo de desafío. El primero de ellos está compuesto por los factores de riesgo que incluye aquellos elementos que pueden generar daños en el bienestar del individuo mientras que en el enfoque de resiliencia o modelo de desafío está conformado por los factores protectores, que son aquellos que ayudan al individuo a protegerse y a superarse frente a las adversidades (Caldera et al., 2016:228-230; Polo, 2009:68). Estos factores, tanto de riesgo como protectores, pueden ser individuales, sociales y familiares. En la *Tabla 1: Factores de riesgo y protectores* se observan algunos de los más importantes (Polo, 2009: 68-69).

**Tabla 1:** *Factores de riesgo y protectores*

|              | De riesgo                              | Protectores               |
|--------------|--|---------------------------|
| Individuales | Baja autoestima                        | Autoestima                |
|              | Inseguridad                            | Seguridad en uno mismo    |
|              | Locus de control externo               | Locus de control interno  |
|              | Pesimismo                              | Optimismo                 |
|              | Inseguridad                            | Fortalezas                |
|              | Dependencia                            | Autonomía                 |
|              | Dificultad resolver retos              | Resolución de problemas   |
|              | Introvertido                           | Extrovertido              |
| Familiares   | No tiene referencias                   | Tiene referencias         |
|              | Límites difusos y flexibles            | Límites claros y firmes   |
|              | Desapego                               | Apego parental            |
|              | No reconoce sus logros                 | Reconoce sus logros       |
|              | Dificultad vínculos afectivos          | Vínculos afectivos        |
| Sociales     | Ausencia de redes sociales             | Redes informales de apoyo |
|              | Tiempo libre ocioso                    | Deportes                  |
|              | Deserción escolar                      | Escuela                   |
|              | Dificultad para insertarse socialmente | Comunidad                 |

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Polo, 2009: 68-69.

Es importante reconocer la existencia de estos factores de riesgo con el fin de buscar alternativas para reducir su impacto en el individuo. Además, estos factores de riesgo pueden estar generados por la perspectiva que tenemos nosotros hacia la adversidad que se nos ha presentado, es decir, qué nos genera a nosotros estar frente a esa nueva circunstancia. También se consideran de riesgo porque con ellos, un individuo no se adapta correctamente a la circunstancia que tiene que enfrentarse, pudiéndole generar efectos negativos en su salud. Por

ello, son imprescindibles los factores protectores que son los que ayudan al individuo a sobrellevar y hacer frente a las adversidades y a los factores de riesgo, fomentando el crecimiento de los individuos.

### **1.5.3 TIPOS**

Como se ha comentado anteriormente, se necesitan dos elementos claves para poder hablar de resiliencia: la amenaza que pone en peligro el equilibrio del individuo y la capacidad de adaptarse a esa amenaza. No obstante, hay que tener en cuenta que el ser humano es un ser sociable por naturaleza, por lo que constantemente se encuentra formando parte de algo más grande, bien sea un grupo, bien una organización. Es por ello que también se debe mencionar la existencia de una resiliencia colectiva y organizacional (Meneghel et al., 2013:15-16)

La resiliencia colectiva hace referencia a la habilidad positiva que tienen los grupos o equipos de recuperarse, de “volver a luchar”, de hacer frente otra vez a las nuevas adversidades que puedan encontrar puesto que en un primer momento no han tenido el éxito esperado. La resiliencia organizacional se identifica con la capacidad que tiene la entidad de prever, en la medida de lo posible, aquellos contratiempos que podrían perjudicarla y adelantarse a los mismos utilizando los recursos de los que dispone pero de manera más flexible con el fin de salir fortalecida de la situación (Meneghel et al., 2013:15-16).

Sin embargo, también encontramos otros dos tipos de resiliencia, dependiendo de cuándo aparece o se ve más fomentada. De esta manera, podemos encontrar la resiliencia reactiva y la resiliencia proactiva (OTP-Oficina Técnica de Prevención, s/f).

La resiliencia reactiva es adoptada cuando un individuo ha fracasado, no ha conseguido el éxito que él deseaba obtener, la adversidad “ha podido con él”, etc. Es decir, primero aparece la adversidad a la cual no se le hace frente de la mejor manera posible y el individuo “fracasa”. De esta forma, el individuo aprende de la propia experiencia. La resiliencia proactiva es aquella que se va formando poco a poco antes de que la situación amenazante esté presente. Es decir, primero se ha creado una “mochila de recursos”, entre los que se puede encontrar el optimismo, las fortalezas individuales, el carisma, etc. y después se presenta la adversidad. De esta forma, las circunstancias negativas no afectarán tanto al individuo puesto que cuenta con una serie de factores protectores, fortalezas y virtudes para hacerlas frente (OTP-Oficina Técnica de Prevención, s/f). Es este segundo tipo de resiliencia el que se debe fomentar.

Aunque la resiliencia sea un concepto relativamente nuevo en la psicología, cabe destacar su importancia puesto que es lo que nos hace enfrentarnos a los estresores y adversidades de la vida y poder obtener un aprendizaje por ello. También se puede entender que la resiliencia es como un “cajón desastre”, como se aprecia en el enfoque de resiliencia o modelo de desafío, en el que se cuentan con diversas variables moduladoras o mecanismos que sirven para hacer frente a las circunstancias adversas. Por último cabe decir que es la resiliencia proactiva la que se debería fomentar en edades tempranas para que en el futuro, los individuos sepan cómo se deben enfrentar a estas circunstancias sin salir perjudicados.

**CAPÍTULO 2**

**INVESTIGACIONES**

Como se ha comentado a lo largo del marco teórico, existen dos perspectivas para entender el origen del burnout, tanto general como académico. Entre ellas, encontramos la perspectiva clínica y la perspectiva psicosocial y es en ésta última donde se engloban las variables moduladoras, encontrando la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia, entre otras.

En este apartado, lo que se proponen son diversas investigaciones y estudios que se han realizado en estudiantes universitarios y su correlación entre las variables moduladoras anteriores aunque también se destacarán otras variables que también influyen en el estudiante.

## 2.1 AUTOESTIMA

La autoestima ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones destacando aquellas que se mencionan a continuación. Además, todas ellas tienen una característica en común: han sido realizadas y están dirigidas a estudiantes universitarios. González, Fernández, Souto y González (2016) la han categorizado como variable protectora del burnout. Otros estudios la han relacionado con el estrés académico (Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero, 2011), el estrés académico, el apoyo social y optimismo-pesimismo (Fernández, González y Trianes, 2015), el cansancio emocional y la satisfacción con los estudios (Lledó, Perandones, Herrera y Lorenzo, 2014), la autoeficacia y el engagement (Pérez, Molero, Barragán, Martos, Simón y Gázquez, 2018), los hábitos de estudio y rendimiento académico (Chilca, 2017), el aprendizaje (González, 2019), la personalidad (Simkin y Pérez, 2018), la satisfacción con la vida (Ruiz, Medina, Zayas y Gómez, 2018), las habilidades sociales (Caballo et al., 2018).

Tras el análisis de algunas de estas investigaciones, queda evidenciada la relación inversa entre la autoestima y dos de las tres variables del burnout (agotamiento y cinismo) y de forma directa con la eficacia. Esto se traduce de la siguiente forma: a mayor autoestima, menor será la probabilidad de padecer los síntomas y consecuencias de estas dos variables. La razón de todo ello se debe a que la autoestima es una variable moduladora. Así lo determinó Manzano (2004, citado en González et al., 2016:98), llegando a la conclusión de que, una elevada autoestima reduce los niveles de agotamiento y cinismo y aumenta los relacionados con la eficacia. Esto también fue evidenciado por González et al. (2016) con su estudio realizado a 487 estudiantes del Grado de Fisioterapia de diversas universidades españolas<sup>3</sup>. Con él, quedó demostrado que aquellos estudiantes que no se encuentran a gusto consigo mismos, son los que presentan una eficacia menor en sus logros académicos, ocurriendo lo contrario en el caso opuesto. Es decir, si el estudiante se encuentra a gusto consigo mismo, se considerará más eficaz para conseguir sus logros académicos. Por lo tanto, se observa que el agotamiento y el cinismo se relacionan de manera inversa con la autoestima mientras que la eficacia se vincula de manera directa.

Lo anterior podría incitar a pensar lo siguiente: si la autoestima está relacionada con la eficacia para conseguir logros académicos, la autoestima se relaciona indirectamente con el rendimiento académico. Sin embargo, la relación entre autoestima y rendimiento académico no queda del todo clara. Por un lado, Chilca (2017:88) reflejó que no existía relación alguna entre la autoestima y el rendimiento académico pero que este rendimiento académico sí estaba vinculado a los hábitos de estudio utilizados por los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Perú. Y por el otro, Acuña (2003, citado en Chilca, 2017:76) encontró un vínculo positivo entre la

---

<sup>3</sup> Estas universidades fueron la de A Coruña, Granada, Pontevedra, Rey Juan Carlos y Universidad Europea de Madrid.

autoestima y el rendimiento académico. Por lo tanto, no se podría confirmar ni desmentir que la autoestima está relacionada con el rendimiento académico. Pero lo que sí ha quedado evidenciado es que la autoestima se relaciona inversamente con dos de las tres variables del burnout y directamente con una.

También cabe decir que una autoestima baja implica que las estrategias de afrontamiento utilizadas ante los estresores son más pobres que las utilizadas por una persona con una autoestima elevada (Durá y Sánchez-Cánovas, 1999 citado en Lledó et al. 2014:168), por lo que a menor autoestima, más fácil es sentirse agotado, generando en el individuo pensamientos negativos tanto hacia sí mismo como hacia todo lo que le rodea, incluyendo el éxito académico y profesional y encontrando en el primero de ellos, la satisfacción con los estudios (Lledó et al., 2014:168) Estas fueron las conclusiones a las que llegaron Lledó et al. (2014) entrevistando a 311 estudiantes universitarios de diferentes titulaciones y universidades. No obstante, el no conseguir la satisfacción deseada respecto a los estudios también genera agotamiento y por lo tanto, una disminución de la autoestima (Ramos et al., 2005, citado en González et al, 2016:98). De esta investigación se obtienen dos conclusiones: la primera de ellas es la influencia del nivel de autoestima a la hora de elegir la estrategia óptima para hacer frente a los estresores y la segunda, es que una autoestima baja provoca cansancio y como consecuencia de ello, aparecen pensamientos negativos, y por ende, un descenso de la eficacia. Cabe decir que también se confirmó esta relación inversa entre autoestima y estrés en la investigación realizada por Ancer et al. (2011:97) en la ciudad de Monterrey (México), tomando como muestra a 219 estudiantes.

Fernández et al. (2015:123) demostraron, tomando a 118 estudiantes del Grado de Psicología de la Universidad de Málaga, que el hacer frente a los estresores mediante un comportamiento optimista o contando con el apoyo social suficiente, facilita el dominio de los mismos y de todos aquellos efectos negativos que puedan ocasionar en el individuo. Además, Caballo et al. (2018:42) evidenciaron, gracias a la investigación realizada 826 estudiantes universitarios de varias universidades españolas<sup>4</sup>, que aquellos estudiantes con altas capacidades sociales contaban con mayores niveles de autoestima que aquellos que no poseían esas habilidades. De esta forma, queda reflejado, por un lado, que el optimismo y el apoyo social facilitan el control sobre los estresores y sus efectos negativos y por el otro, que las capacidades sociales aumentan la autoestima. Esto se debe a que estas tres variables son también variables moduladoras que pueden hacer que el impacto negativo de los estresores se vea disminuido.

Además, la autoestima fue la herramienta utilizada por González (2019) para clasificar a los 122 estudiantes encuestados<sup>5</sup> dividiéndolos así en tres grupos según los niveles que presentaban en esta variable. Así, se encontraron a los reflexivos, a los optimistas y a los baja autoestima. Para clasificarlos en un grupo u otro, cada individuo era evaluado por sí mismo y por sus compañeros. De esta manera, los primeros fueron los más realistas a la hora de evaluar sus propias habilidades, mientras que los segundos y los terceros presentaban diferencias entre su propia evaluación y la evaluación que sus compañeros hacían de sus capacidades. Los optimistas se puntuaron mejor a sí mismos mientras que los baja autoestima se puntuaron peor que al resto de sus compañeros. En los tres casos, esta autoestima se verá reforzada por el aprendizaje adquirido derivado de la autoevaluación y la evaluación por pares, pero de manera diferente: en los dos primeros se manifestará de forma positiva mientras que en el último caso

---

<sup>4</sup> Ávila, Cádiz, Elche, Granada, Madrid, Salamanca, Valladolid y Zaragoza.

<sup>5</sup> Del conjunto de estos estudiantes, 7 pertenecían al Máster Universitario de Empres y 115 al Grado de Ingeniería de Telecomunicaciones.



será negativa. De esta forma, queda materializada la relación entre la autoestima y el aprendizaje, siendo superior cuando se cuenta con una autoestima realista, óptima.

Esta relación autoestima-realismo, también fue evidenciada por González et al. (2016) en su estudio. Gracias a él, se demostró que aquellos estudiantes con una autoestima más elevada son más realistas consigo mismos, mientras que los que cuentan con una baja autoestima suelen rechazarse a sí mismos. En el primer caso, esa situación les permite mejorar y madurar psicológicamente mientras que en el segundo caso, los individuos padecen insatisfacción y desajustes personales.

Es por ello que se destaca el estudio realizado por Ruiz et al. (2018:7) a 150 estudiantes procedentes de la Universidad de Cádiz. En él se demostró que la autoestima se relaciona de manera positiva con la satisfacción con la vida, por lo que cuánto más autoestima tengan los estudiantes universitarios, más satisfechos estarán con la vida.

Analizando todos estos estudios, se aprecia que la autoestima se relaciona inversamente con dos de las tres variables del burnout (agotamiento y cinismo) y de forma directa con la eficacia, por lo que a mayor autoestima, menor será la probabilidad de padecer los síntomas y consecuencias de estas dos variables, al ser la autoestima una variable moduladora. Pero no solamente se ha estudiado la relación de la autoestima con el burnout, sino que existen otras variables como la satisfacción, el apoyo social, el rendimiento académico, el aprendizaje, el optimismo y la eficacia con la que se relaciona de manera positiva, ocurriendo lo contrario con el estrés.

## **2.2 AUTOEFICACIA**

En el ámbito académico universitario, diversas investigaciones han demostrado la importancia de contar con un buen nivel de autoeficacia.

Los resultados obtenidos por Palenzuela (1983) en su estudio realizado con 739 estudiantes universitarios tomados como muestra reflejan que la autoeficacia tiene un vínculo positivo con la motivación, la autodeterminación y la autoestima y negativo, con la ansiedad y la motivación extrínseca. Esto quiere decir que cuando la autoeficacia se ve incrementada, la motivación, la autodeterminación y la autoestima también aumentarán ocurriendo lo contrario con la ansiedad y la motivación extrínseca. Con esto se puede observar cómo influye la autoeficacia en otras variables moduladoras como la autoestima o en aspectos negativos como en la ansiedad.

Referido al burnout, se destaca el estudio realizado por Braulio y Del Pino (2017:19-20) a 310 estudiantes del Grado de Psicología de la Universidad de La Laguna, donde se confirmó la hipótesis propuesta: cuanto mayor sea el nivel de autoeficacia, menores serán las puntuaciones de burnout. Por ello, la relación entre burnout y autoeficacia es negativa. Además, los resultados mostraron una relación positiva entre el desempeño y la autoeficacia y negativa entre burnout y desempeño. De ello se puede extraer que cuanto mayor sea el esfuerzo realizado por el alumnado, más autoeficaces se sentirán para conseguir los objetivos y menos probabilidades existirían de padecer burnout.

Sin embargo, la autoeficacia también puede intervenir a la hora de hacer frente a los estresores. Así lo demuestra la investigación realizada por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000:511). En ella se refleja que la autoeficacia mantiene una relación positiva con la personalidad resistente y las estrategias que utilizan los estudiantes para enfrentarse a las tareas y de forma negativa con el locus de control interno y las estrategias utilizadas por los alumnos centradas en las emociones.

Es decir, creer en las propias capacidades para enfrentarse a los estresores o a nuevas situaciones hacen que el individuo sea, por un lado, más resistente a las mismas y por el otro, sepa aplicar las estrategias de afrontamiento al problema, siendo capaz de separar el problema en sí, de la emoción que le genera.

Con los resultados obtenidos en su investigación realizada a 188 estudiantes de educación superior Pérez et al. (2018), descubrieron que existía una relación positiva entre la autoeficacia general y dos de las tres variables del engagement (el vigor y la dedicación), ocurriendo lo contrario con la absorción. El vigor hace referencia al ímpetu que el individuo pone cuando está realizando las tareas, la dedicación hace mención a sentirse valorado, al sentimiento de orgullo por el trabajo realizado y la absorción es el grado mediante el cual un individuo está concentrado en sus tareas, olvidándose de lo que le rodea (Salanova y Llorens, 2008:64). No obstante, con la autoeficacia general, el engagement se relaciona positiva y significativamente. Además, determinaron que aquellos estudiantes que presentan una autoeficacia alta, tienen una posibilidad de tener una autoestima alta, siendo ésta 1,28 veces mayor (Pérez et al., 2018:168-169). De esta forma, se aprecia que la autoeficacia se relaciona de manera positiva tanto con el engagement como con la autoestima, siendo las dos variables moduladoras.

Cervantes, Valadez, Valdés y Tánori (2018:13) confirmaron, en 1900 estudiantes de una universidad pública del norte de México, que la autoeficacia académica y la motivación al logro se relacionaron positivamente con el rendimiento académico. De ahí, que se corrobore que los estudiantes que se creen capaces de conseguir sus objetivos y de esforzarse para obtenerlos, los obtendrán. Por ello, Bandura (1987, citado en Busot, 1997:54) indica que para que una persona consiga un rendimiento adecuado, no es suficiente que posea los conocimientos y las habilidades requeridas, es importante que crea en sus propias capacidades.

Lo anterior también se puede relacionar con la autoestima y el estudio de González et al. (2016) o el de Palenzuela (1983), en los que se indica que la autoestima reduce el agotamiento y el cinismo e incrementa la eficacia. Por lo tanto, si los estudiantes se consideran autoeficaces, serán eficaces y la autoestima se verá incrementada, disminuyendo el burnout.

Para finalizar, es importante saber que la autoeficacia también se relaciona con el bienestar psicológico de los estudiantes. Es por ello que se destaca el estudio de González, Valle, Freire y Ferradás (2012:44-46) en el que formaron parte 244 estudiantes de la Universidad de A Coruña. En esta investigación, se demostró que las seis variables que componen el bienestar psicológico tienen una relación positiva y significativa con la autoeficacia. Así, los estudiantes que se aceptan a sí mismos cuentan con una mayor autoeficacia que los que no se aceptan y además, los que se consideran más autoeficaces cuentan con las estrategias oportunas para modificar su entorno físico y social. Asimismo, los que presentan una concepción de sí mismos elevada, visualizan un propósito en la vida superior a los de baja autoeficacia así como un mayor ímpetu de crecer personal y profesionalmente. Por último, los que tienen mayores expectativas de autoeficacia, son capaces de crear y mantener relaciones positivas con otras personas, así como de mantener su individualidad ante el grupo al que pertenezcan.

Con el estudio exhaustivo de estas investigaciones, ha quedado manifestado que la autoeficacia se relaciona positivamente con la motivación, al autodeterminación, la autoestima, la personalidad resistente, las estrategias centradas en el problema, el desempeño, el rendimiento académico y el bienestar psicológico y negativamente, con la ansiedad, la motivación extrínseca, el locus de control interno, las estrategias centradas en las emociones y el burnout académico.

## 2.3 RESILIENCIA

La resiliencia es una variable importante en todos los ámbitos de la vida: académico, social y laboral. Sin embargo, me centraré en analizar algunas investigaciones en el ámbito académico universitario. Cabe recordar que la resiliencia es una variable moduladora que hace referencia a la capacidad que un individuo tiene para enfrentarse a una adversidad.

Es por ello, que el estudio realizado por Fínez y García (2012:115), identificó que los alumnos más resilientes utilizaban estrategias como la planificación, el apoyo instrumental, el humor, la reinterpretación positiva, la aceptación y el afrontamiento activo con el fin de adaptarse correctamente a las adversidades que se les había presentado. De esta manera, se rechaza la desconexión conductual, puesto que no es considerada, por la muestra tomada, como una estrategia de utilidad a la hora de realizar tal adaptación. En dicho estudio se tomó a 286 estudiantes universitarios y 334 de bachillerato.

También se destaca el estudio que realizó Berzosa (2017:16-20) a 358 estudiantes del Grado de Enfermería de la Universidad de Valladolid. Con él, llegó a la conclusión de que casi el 100% de la muestra padece estrés académico de forma intensa. Entre sus causas se pueden encontrar, sobre todo, la sobrecarga de tareas y trabajos, la escasez de tiempo para hacerlos adecuadamente y los exámenes, consideradas todas ellas como estresores académicos. Tales causas se ven materializadas en síntomas físicos como la somnolencia, la fatiga crónica, rascarse o morderse las uñas, y/o síntomas psicológicos como la inquietud, la ansiedad o los problemas para concentrarse. A esto hay que añadir las pocas ganas que tienen de hacer las tareas universitarias y el consumo de alimentos “tóxicos”, que no son consumidos habitualmente, como la cafeína o el tabaco, produciendo alteraciones en el sueño y/o en la alimentación. Asimismo descubrió que, a pesar de los altos niveles de estrés, los estudiantes poseían niveles medios de engagement, siendo la dedicación la variable mejor puntuada y altos niveles de resiliencia. La autora concluyó determinando que los estudiantes más resilientes también eran los más engaged y los que menos estrés padecían. De esta forma, se identificó una relación positiva entre la resiliencia y el engagement y negativa entre la resiliencia y el estrés. Así, las dos primeras podrían ser consideradas como factores protectores ante el factor de riesgo estrés. También se debe recordar que el estrés académico es el paso inmediatamente anterior a padecer burnout académico.

La relación resiliencia-estrés académico también se confirmó en el estudio de León, González, González y Barcelata<sup>6</sup> (2019: 140). Los resultados indicaron que los estudiantes encuestados presentaban niveles moderados tanto de estrés como de resiliencia. Esto puede deberse a que los estudiantes cuentan con las estrategias de afrontamiento pero no las saben aplicar correctamente, generándoles estrés.

Relacionado con los estudios anteriores, se encuentra el realizado por Fínez y Morán (2015:413), en el que participaron 620 estudiantes, tanto de bachillerato como universitarios. Con él, llegaron a la conclusión de que la resiliencia actúa de forma protectora ante la “mala” salud que adoptan los estudiantes cuando están estresados y ansiosos por las altas demandas académicas. Por ello, se determinó que cuanto mayor sea la resiliencia, mejor reaccionarán los estudiantes ante los estresores de su entorno (sobrecarga, presión, tensión, etc.), consiguiendo que su salud física y mental se viera lo menos perjudicada posible.

Los resultados de Caldera et al. (2016:234-236) en su estudio realizado a 141 estudiantes de la una institución de educación superior del estado de Jalisco, México, determinaron que la

---

<sup>6</sup> Este estudio se llevó a cabo tomando a 288 estudiantes universitarios.

muestra en su conjunto presentaba altos niveles de resiliencia, atribuyendo estos resultados a los 12 años previos que deben superar para acceder a la universidad. De esta forma, los estudiantes, durante ese periodo de tiempo adquieren técnicas y habilidades para enfrentarse a las situaciones estresantes como los exámenes o trabajos y salir victoriosos. Con ello, lo que se pretende demostrar es la relación entre la resiliencia y la experiencia puesto que en los 12 años anteriores a la etapa universitaria, estos estudiantes han tenido que desarrollar diversas estrategias para hacer frente a las demandas académicas.

Vizoso y Arias (2018:53-55) analizaron la resiliencia, el burnout y el optimismo en una muestra de 463 estudiantes universitarios procedentes de la Universidad de León. Los resultados mostraron una relación entre la resiliencia y el burnout de la siguiente forma: una resiliencia alta implica un nivel alto de eficacia lo que genera bajos niveles de burnout. Esta relación determina que los estudiantes más resilientes son también los más eficaces. De esta forma, la resiliencia actúa como un factor protector frente al burnout.

En cuanto a la relación del burnout con el optimismo, se observó que los estudiantes más optimistas se consideraban más eficaces y por lo tanto, se encontraban menos quemados. Además, el optimismo se relaciona negativamente con el agotamiento, puesto que una persona optimista piensa que es capaz de hacer frente a las situaciones adversas. El optimismo también se relaciona con la resiliencia, de forma que los estudiantes más optimistas son más resilientes. De esta forma, ambas variables son tratadas como variables moduladoras, puesto que determinan la influencia de los estresores y de las adversidades de las situaciones (Vizoso y Arias, 2018:53-55).

Un estudio más reciente también confirmó la relación entre la resiliencia y el burnout en 488 estudiantes universitarios de la Universidad de Córdoba, Colombia (Atencia, Plaza y Hernández, 2020:13-14). Se demostró que altos niveles de resiliencia estaban relacionados con altos niveles de eficacia y viceversa y altos niveles de resiliencia mostraban niveles bajos de agotamiento y de cinismo. Con ello, se puede deducir que los universitarios resilientes consiguen adaptarse a los estresores más rápido que aquellos que no lo son, evitando el cinismo y el agotamiento. Son capaces de adaptarse rápidamente porque confían en sus capacidades, en sus creencias de autoeficacia, lo que les lleva a demostrar que son eficaces a la hora de afrontar correctamente las demandas universitarias. Esta relación positiva entre la resiliencia y la autoeficacia también queda evidenciada en la investigación de León et al. (2019:140).

Anteriormente se ha expuesto por un lado, que la autoeficacia mantiene una relación con la resiliencia y por el otro, que la autoeficacia se relaciona con el rendimiento académico. Tales afirmaciones incitan a pensar que la resiliencia se relaciona con el rendimiento académico. Es en el estudio de León et al. (2019:140) donde queda corroborada esta relación, determinando que el rendimiento académico se ve mejorado cuando los estudiantes son más resilientes y se consideran autoeficaces.

Como se ha mencionado a lo largo del apartado, la resiliencia es una variable moduladora ante los estresores y adversidades que se presentan en la vida académica de los estudiantes. La resiliencia se relaciona de manera positiva con el optimismo, la experiencia, la eficacia, la autoeficacia y el rendimiento académico y de forma negativa, con el estrés, el agotamiento y el cinismo (estas dos últimas son variables del burnout) y la ansiedad ocasionada por las demandas académicas consideradas como estresores, adversidades.



## **CAPÍTULO 3**

# **ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DEL BURNOUT**

Como ha quedado demostrado a lo largo del presente trabajo, tanto el burnout como el burnout académico existen y sus efectos y consecuencias ponen en peligro la salud física y psicológica de los trabajadores y estudiantes respectivamente. Sin embargo, no es un riesgo psicosocial que aparezca repentinamente, sino que es fruto de un proceso, que puede ser visto desde la perspectiva clínica y/o desde la perspectiva psicosocial. La primera manifiesta que el burnout es una posible respuesta que adopta el individuo ante el estrés laboral crónico mientras que la segunda establece que el burnout es el resultado de la suma de estresores o factores psicosociales y de la influencia de las variables moduladoras. De tal manera que si los estresores se presentan en niveles elevados y los de las variables moduladoras son bajos, entonces se presentará burnout.

No obstante, se puede prevenir e intervenir para que no se materialice dicho riesgo psicosocial en los individuos. Estas medidas pueden estar dirigidas tanto a la organización como a los individuos que la conforman.

En este apartado se estudiarán diferentes actividades para evitar la aparición de riesgos psicosociales disminuyendo la influencia de las situaciones estresantes, por un lado y el fomento de varias variables moduladoras como son la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia, por el otro.

### **3.1 ESTRATEGIAS DESDE LA PERSPECTIVA CLÍNICA**

La inmensa mayoría de los riesgos psicosociales surgen de los estresores y de las características del puesto de trabajo. Por ello, Gil Monte (2005:151) establece que los mecanismos más utilizados para disminuir su influencia son la redefinición de tareas, la toma de decisiones más clara, establecer objetivos claros y reales, la mejora de la comunicación interna, el poder promocionarse dentro de la organización, la opción de contar con flexibilidad laboral para conciliar vida familiar y laboral, la realización de reuniones teniendo en cuenta la opinión de los trabajadores, etc.

No obstante y “transformando” estas medidas para su adaptación al ámbito universitario, podemos encontrar la redefinición tanto de las tareas como de las asignaturas impartidas para que se ajusten más a las demandas del mercado laboral, el fijar de forma clara los criterios de evaluación desde el principio de cuatrimestre, la mejora de la comunicación entre alumnos y profesores, la opción de flexibilidad para aquellos estudiantes que estén trabajando y estudiando al mismo tiempo, la realización de tutorías, etc.

Sin embargo, la universidad, al igual que cualquier empresa, puede proporcionar a sus integrantes una serie de mecanismos con el fin de prevenir o intervenir en la aparición de este síndrome y/u otros riesgos psicosociales.

Así, Gil-Monte y Ribeiro do Couto (2019) desarrollaron un plan de intervención del burnout con docentes de Educación Secundaria, pudiendo ser aplicado en otros contextos laborales. Dicho programa se desarrolló en diferentes sesiones, pudiendo encontrar la formación sobre dicho programa y lo que se pretendía estudiar con él, la práctica de la relajación, la gestión emocional y del diálogo interno y, el entrenamiento en resolución de problemas, la autoorganización laboral y personal, la reestructuración cognitiva, la negociación del rol laboral y el apoyo social en el trabajo (Gil-Monte et al., 2019:30-31). El motivo que me ha llevado a destacar esta investigación es la fecha en la que ha sido elaborada. No obstante, todas estas

actividades se pueden englobar siguiendo la clasificación realizada por Guerrero y Rubio (2005:29-31), que agrupan las estrategias en individuales, de intervención social y organizacionales.

### **3.1.1 ESTRATEGIAS INDIVIDUALES**

Guerrero y Rubio (2005:30) dividieron las estrategias individuales en tres tipos, dependiendo del tipo de técnica que utilizaran los individuos para enfrentarse a los estresores. De esta manera, se distinguen las técnicas fisiológicas, las conductuales y las cognitivas.

#### **3.1.1.1 TÉCNICAS FISIOLÓGICAS**

El fin de estas técnicas es disminuir la activación funcional del organismo y de la inquietud física y emocional generada por los estresores. Por lo tanto, se encuentran mecanismos como la relajación, el control de la respiración y el biofeedback (Guerrero y Vicente, 2001, citado en Guerrero et al., 2005:30).

La práctica de la relajación genera una serie de beneficios pudiendo destacar la disminución de la frecuencia cardíaca, respiratoria, muscular y arterial, la sensación de calma y confianza, la mejora del estado de ánimo, etc. Además, existen diversas técnicas de relajación, diferenciando entre las que se centran en la relajación muscular, donde se engloba el método de Jacobson<sup>7</sup> y las que se centran en procesos cognitivos, entre las que se puede encontrar el mindfulness. Sin embargo, también existe una relajación basada en la Hipnosis Ericksoniana (Gil-Monte y Martínez, 2019:61-71). Cabe decir que a la misma vez que se practica la relajación, se está controlando la respiración.

El biofeedback, por su parte, es utilizado para que los individuos puedan conocer las respuestas físicas que adopta su organismo ante los estresores con el objetivo de que puedan controlar dichas respuestas modificando su conducta (Domínguez, 2015:21). Esta autora también incluye el hacer ejercicio físico y practicar yoga o meditación como alternativas para conseguir reducir la activación fisiológica. No obstante, para Peiró (1992, citado en Guerrero et al., 2005:30) realizar ejercicio físico y mantener una dieta equilibrada son técnicas conductuales.

#### **3.1.1.2 TÉCNICAS CONDUCTUALES**

Las técnicas conductuales son importantes puesto que gracias a ellas, el individuo adquiere una serie de conocimientos y capacidades que le permiten enfrentarse a los estresores con una mayor facilidad. En este grupo de técnicas se encuadra el entrenamiento asertivo, el entrenamiento en habilidades sociales, las técnicas de solución de problemas y las técnicas de autocontrol (Guerrero y Vicente, 2011, citado en Guerrero et al., 2005:30).

El entrenamiento asertivo hace referencia a la habilidad social y capacidad que se tiene para poder transmitir las ideas y opiniones desde la confianza en uno mismo, eliminando la predisposición a hacer daño a la otra persona. La asertividad se relaciona con la destreza que tiene el individuo para comunicar sus creencias e ideales de forma consciente, directa, equilibrada... (Díaz, 2011:30)

---

<sup>7</sup> La práctica de la relajación de Jacobson consiste en generar tensión en una parte o en todo el organismo para luego relajar esa zona o todo el cuerpo.



El entrenamiento en habilidades sociales se refiere a las conductas que lleva a cabo un individuo para resolver problemas, situaciones o actividades concretas. Sin embargo, no existe una habilidad social perfecta para cada situación, puesto que las habilidades sociales dependen de las características personales del individuo y de la situación en concreto (Díaz, 2011:24) Aunque algunas habilidades sociales son escuchar, agradecer, presentarse, pedir ayuda, disculparse, expresar los sentimientos, ayudar a los demás, responder al fracaso, etc. (Díaz, 2011:26-28).

No obstante, dentro de las habilidades sociales se podría encuadrar la autoorganización personal y laboral puesto que se relaciona con la capacidad que tiene una persona de organizar su jornada laboral y su vida personal en el tiempo límite de 24 horas al día (Aguilar, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:119-120). Por ello, es muy importante ser eficaz y eficiente. Para poder serlo, se debe tener en cuenta la determinación de los objetivos, la planificación de los mismos, el estudio de las actividades que se tienen que realizar para alcanzarlos y la gestión del tiempo (Aguilar, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:119-120). Es por ello, que se expone la *Tabla 2: Mejora de la autoorganización* en la que se indican diversas actividades para ser más eficaz y eficiente.

**Tabla 2:** *Mejora de la autoorganización*

|   |   |
|---|---|
| Fijar objetivos / metas                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificar con exactitud la situación – resultado.</li> <li>- Metas realistas y verificables.</li> <li>- Disponer del tiempo necesario para conseguirlo.</li> <li>- Determinar las etapas a seguir para conseguir el objetivo.</li> <li>- Disponer de un procedimiento complementario para conseguir objetivos imprevistos y superar las adversidades</li> <li>- Indicar los objetivos imprescindibles, el resto, sobra.</li> </ul>                                     |
| Planificación                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los objetivos.</li> <li>- Lógica interna entre las actividades y etapas.</li> <li>- Complementariedad y correlación de las actividades y resultados.</li> <li>- Relación entre recursos y capacidades.</li> <li>- Transformar la experiencia en aprendizaje</li> <li>- Examinar las actividades para asignar recursos, ejecutarlas...</li> <li>- Fijar recursos y tiempo de cada una de las actividades</li> </ul>   |
| Análisis de actividades. Se debe diferenciar entre: | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin valor añadido:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Nulas: reconocerlas y descartarlas. Suelen ser rutinas improductivas.</li> <li>o Obligatorias: identificarlas y transformarlas en rutinas para conseguir su ejecución y el uso mínimo de recursos.</li> </ul> </li> <li>- Con valor añadido:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Higiénicas: determinarlas y manejarlas como si fueran obligatorias.</li> </ul> </li> </ul> |

- 
- Productivas: contemplarlas y reducir las actuaciones que conllevan para ser más eficiente.
- 

Gestión del tiempo

- Identificar de forma clara las metas.
  - Asentar principios de prioridad.
  - Planificar las actividades.
  - Programar la actividad de forma diaria
  - Darse cuenta del vínculo que tiene cada persona con el tiempo.
  - Planear actividades que impliquen socialización.
  - Realizar el trabajo asignado, no el de los compañeros.
  - Realizar estudios sobre la gestión del tiempo y transmitir los resultados al sistema.
  - Dominar las interrupciones y distracciones.
  - Reconocer a los ladrones del tiempo (impiden el cumplimiento de los plazos).
- 

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Aguilar, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:121-138.

Las técnicas de resolución de problemas<sup>8</sup> son utilizadas para que el individuo sea capaz de determinar aquella situación problemática y proporcionarse posibles opciones para cambiar esa situación o disminuir las emociones negativas que le genera (Aguilar, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:103). D’Zurilla y Goldfried (1971, citado en Gil-Monte, 2019:105-106) proponen que lo primero que se debe hacer ante un problema es tener una actitud positiva hacia él, pensar que tiene solución. En segundo lugar, reconocer y describir el problema de manera lógica y racional, tratando de eliminar la parte emocional que se genera, incluyendo la corrección de las distorsiones cognitivas. De esta manera, se pueden generar diferentes puntos de vista, y por ende, soluciones, se valorará cada una de ellas, se tomará la decisión que el individuo considere más oportuna y la pondrá en marcha.

Por último, en el autocontrol se puede encontrar tanto la gestión del diálogo interno como la gestión emocional. Ambos consiguen frenar al individuo para que no se comporte de una manera de la que en un futuro se pueda arrepentir.

La gestión del diálogo interno resulta relevante puesto que es una práctica habitual y común. Existen diferentes tipos de diálogos internos, pudiendo encontrar el catastrofista, la culpabilización o el autoexigente, la victimización, la desesperanza y la autocompasión, de autocrítica e ilusorios bipomaníacos (Martínez, 2019 citado en Gil-Monte, 2019: 91-94). No obstante, un instrumento que facilita su gestión son los Estados del Yo, comprendido dentro del Análisis Transaccional y de la psicología aplicada, desarrollados por Eric Berne. Entre estos Estados del Yo, se diferencian entre Padre, Adulto y Niño. El primero de ellos, el Estado del Yo Padre hace mención a lo que está bien o mal según los valores transmitidos por los padres o familiares. Este estado puede ser crítico o protector. El segundo, el Estado del Yo Adulto hace

---

<sup>8</sup> En ocasiones, problema y conflicto son utilizados como sinónimos. Es cierto que ambos conceptos surgen porque las expectativas que tiene un individuo hacia una situación concreta no se han visto satisfechas de la forma que le hubiera gustado. Sin embargo, el conflicto se caracteriza porque el individuo busca a un culpable, es decir, responsabiliza a otra persona de la insatisfacción de esas expectativas (Aguilar, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:104).

referencia al pensamiento, a la lógica del individuo y el último, el Estado del Yo Niño, a la parte emocional, caracterizada por ser algo natural. Además, puede ser Niño Natural, Niño Adaptado Sumiso y Niño Adaptado Rebelde. (Martínez, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:94-97).

Una vez expuestos los Estados del Yo, lo que propone Martínez (2019 citado en Gil Monte, 2019:99-100) para gestionarlos, es asociar los pensamientos con el Estado del Yo correspondiente para identificarlo. Para que sea más fácil adquirir el hábito, sugiere que se intente realizar esta asociación en varios momentos del día. No obstante, indica que es el Estado del Yo Adulto el que debe dirigir el diálogo interno, puesto que es el único capaz de analizar lo que dice cada una de las partes y decantarse por la mejor.

La gestión de las emociones es importante puesto que las emociones están relacionadas con la motivación y la acción, es decir, las emociones incitan a los individuos a tener un motivo para comportarse de una determinada manera pero es la cognición, el pensamiento, la razón, la que analiza, planifica y decide sobre la conducta a realizar (Greenberg, 2000, citado en Gil-Monte, 2019: 4). Así, Greenberg y Paivio (2000, citado en Gil-Monte, 2019:75-76) crearon un esquema de regulación básica con diferentes pautas de actuación. En un primer momento, el individuo debe percatarse de la emoción que está sintiendo, aceptarla y darle un nombre. Una técnica visual que facilita este proceso es el denominado Mood meter<sup>9</sup>. En segundo lugar, se debe identificar la emoción primaria<sup>10</sup> y el sentimiento primario con el fin de reconocer los pensamientos destructivos y encontrar emociones alternativas. De esta forma, se pueden convertir las emociones y pensamientos destructivos en otros que permitan al individuo ser más comprensivo ante la situación.

### **3.1.1.3 TÉCNICAS COGNITIVAS**

Para finalizar con las estrategias individuales, se comentarán las técnicas cognitivas, cuya finalidad es hacer que la percepción e interpretación que hacen los individuos de la realidad sea lo más objetiva posible. Es por ello que se destaca la reestructuración cognitiva y la terapia racional emotiva, entre otras (Guerrero y Vicente, 2001; Rubio, 2003, citado en Guerrero et al., 2005:30).

La reestructuración cognitiva es utilizada para corregir las cogniciones desadaptativas del individuo ante las situaciones de su alrededor. Cuando un individuo se encuentra ante una situación, éste procesa la información para poder actuar. No obstante, a la hora de procesar esta información, entran en juego las creencias, valores y atribuciones del individuo hacia esa situación. Es decir, la persona se comporta según la interpretación que ha hecho de la situación y no según la situación en sí. Es por ello que a la hora de interpretar las situaciones, no se realiza de forma objetiva, analizando la situación, sino de forma subjetiva, comprendiendo la situación bajo el punto de vista del individuo (Aguilar, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:139-141).

No obstante, al intervenir las creencias, valores y atribuciones del individuo a la hora de interpretar la realidad, se pueden producir distorsiones, errores en la misma. A estas distorsiones

---

<sup>9</sup> El mood meter o termómetro emocional es una herramienta que sirve para el reconocimiento de las emociones. Está formado por un cuadrado dividido en cuatro partes, cada una hace referencia a un color (rojo, amarillo, azul y verde) y cada color, a un estado emocional (Sánchez Gómez, 2019:302).

<sup>10</sup> La emoción primaria es aquella que surge en primer lugar ante una situación, generando que el individuo actúe de una determinada manera. Además, se reflejan en nuestra expresión facial. Las secundarias son aquellas que surgen de un proceso o conjunto de emociones primarias. No obstante, ambas pueden ser adaptativas, reconocidas por que se pueden admitir o desadaptativas, perduran en el tiempo y desorganizan al individuo.

se las denomina distorsiones cognitivas. Entre ellas, podemos encontrar la sobregeneralización, la atención selectiva, el pensamiento absolutista, el razonamiento emocional, la lectura de mente, la culpabilización inapropiada y el filtro mental, aunque existen muchas más (Aguilar, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:149-150).

Por eso, el objetivo de la reestructuración cognitiva es analizar la situación en sí, intentando eliminar cualquier rasgo de emoción o afecto. Para conseguirlo, Ellis y Grieger (1981, citado en Gil-Monte, 2019:145-148) proponen el método ABC, que luego se completó con las letras D y E. A hace referencia a los Acontecimientos, a las situaciones; B, a las creencias (Beliefs), a los pensamientos, a la forma de interpretar A; C, a las Consecuencias emocionales que genera B; D, al Debate generado entre la validez y racionalidad de B y C teniendo en cuenta la utilidad de esa interpretación para conseguir las metas propuestas, el uso de la evidencia y la lógica y la gravedad que existiría si ese pensamiento es cierto. Por último, E hace referencia a la realización de una interpretación alternativa frente a lo que ha sucedido en la situación.

Es por ello que, ante una situación, se debe completar el proceso y no quedarse en C, punto donde en la mayoría de las ocasiones, los individuos finalizan el proceso y no pueden avanzar en la búsqueda de soluciones, centrándose única y exclusivamente en lo que les ha generado emocionalmente esa situación.

En cuanto a la Terapia Racional Emotiva (en adelante, TRE), cabe decir que es una táctica empleada de forma correcta a la hora de prevenir e intervenir en la aparición del síndrome de burnout (Polo, Santiago, Navarro y Ali, 2016:154).

Calvete y Villa (1999) y Sporrle, Strobel y Tumasjan (2010) (citado en Polo et al., 2016:154) exponen que la TRE está enfocada a dos aspectos: por un lado, que el individuo acepte la realidad tal y como es y por el otro, que se enfrente a las dificultades empleando las estrategias de afrontamiento más idóneas para cada situación. Esto se consigue puesto que la TRE tiene el fin de que los individuos piensen de forma más racional, sientan las situaciones de la realidad de la forma apropiada y se comporten de forma eficaz y funcional, es decir, acorde a sus ideales (Ellis y Grieger, 1900:23).

Como se ha apreciado a lo largo del apartado, existen diversas técnicas de intervención individual, pudiendo ser las fisiológicas, las conductuales y las cognitivas. Bajo mi punto de vista, considero más importantes las cognitivas puesto que la cognición es el primer paso para elaborar la interpretación de la realidad.

### **3.1.2 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL**

Estas estrategias son utilizadas para favorecer la integración de los individuos dentro de un grupo y evitar el distanciamiento social, favoreciendo la socialización y el apoyo social entre los miembros del grupo (Guerrero et al., 2005:30).

El apoyo social hace referencia tanto a ofrecer ayuda como a buscarla en el entorno. Con estas acciones, se demuestra que existe, por parte del individuo hacia las personas de su entorno, una cierta preocupación, importancia y reciprocidad (Gil-Monte, 2019:169). No obstante, este apoyo social, teniendo en cuenta la variable estrés, puede tener efectos positivos y negativos. Así, en el efecto positivo, a mayor sensación de apoyo social, también se contará con mayor sensación de estrés y en el efecto negativo, a mayor percepción de apoyo social, menor sensación de estrés (Gil-Monte, 2019:170-171). Es por ello que para que mayoritariamente predomine el efecto negativo, la Organización Internacional del Trabajo realizó una serie de recomendaciones en

2012 (citado en Gil-Monte, 2019:174-176), entre las que predominan la cooperación entre los miembros de la entidad, el compartir experiencias laborales, el contar con fuentes externas de apoyo social, el desarrollo de actividades sociales dentro y fuera del horario laboral y la posibilidad de ofrecer ayuda técnica o emocional dentro de la organización. De esta manera, se aprecia la importancia del apoyo social.

### 3.1.3 ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES

Este tipo de estrategias se caracterizan porque son aplicadas por la organización y están destinadas a realizar cambios en su estructura, en la comunicación, en la formación, en las tareas a desempeñar, en el rol de los trabajadores, etc. (Guerrero et al., 2005:31).

La formación hace referencia a que los trabajadores adquieran los conocimientos necesarios sobre el burnout, sus síntomas y consecuencias y sus medidas de prevención.

Por otro lado, el rol se relaciona con las conductas que un individuo realiza por el hecho de encontrarse en una determinada posición teniendo en cuenta el contexto social al que pertenece. Es decir, el rol es el papel que tiene una determinada persona en un contexto social determinado, denominada Persona Focal. Con esto, se puede ver que un mismo individuo puede ocupar diferentes roles a lo largo de su vida (Martínez, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:155).

Cabe decir que el rol se va formando a través de las diversas respuestas que da el individuo, poseedor de ese papel, a las expectativas que otros tienen de ese papel. Como el rol es el papel que adopta la Persona Focal, el entorno que rodea a esta persona tiene una serie de expectativas respecto a cómo debe actuar. Por lo tanto, el rol se configura mediante las respuestas que da la Persona Focal a las expectativas de su entorno (Martínez, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:156-157).

No obstante, este rol puede presentar disfunciones, producidas porque la persona focal no conoce con exactitud lo que se espera de ella, no pudiendo responder a esas expectativas. Entre estas disfunciones se diferencian el conflicto de rol, la ambigüedad<sup>11</sup> de rol, la sobrecarga del rol y el empobrecimiento de rol (Martínez, 2019, citado en Gil-Monte, 2019:161-162).

Para Martínez (2019, citado en Gil-Monte, 2019:163) estas disfunciones pueden provocar consecuencias negativas, entre las que encontramos el burnout. Además, el rol forma parte los factores psicosociales, que pueden convertirse o no en factores psicosociales de riesgo y de ahí, en riesgos psicosociales, tal y como se establece en el Esquema 1: Formación del burnout (p. 3)

Por ello, para evitar que existan estas disfunciones y por ende, consecuencias, Martínez (2019, citado en Gil-Monte, 2019: 165-166) propone diversas técnicas para llevar a cabo una negociación de rol. Estas técnicas son desarrolladas por las personas que rodean a la persona focal. Entre ellas, se hace mención a la comunicación de las expectativas, del comportamiento que quiere que adopte esta persona y los motivos, de las tareas que debe realizar y cuáles no, etc.

Como se ha visto a lo largo del apartado, existen estrategias individuales para reducir el impacto de los estresores.

---

<sup>11</sup> En ocasiones, el conflicto y la ambigüedad de rol suelen confundirse, pero cabe decir que no son lo mismo. El conflicto de rol se produce porque la Persona Focal recibe expectativas contradictorias de su entorno mientras que la ambigüedad de rol hace referencia al desconocimiento concreto de las expectativas del entorno.

## **3.2 ESTRATEGIAS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL**

No obstante, el burnout también puede disminuir si se fomentan diversas variables moduladoras como la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia, ya que, tal y como se ha expuesto en el punto 2 (p. 26) las tres mantienen una correlación negativa con el burnout. Cabe recordar que las variables moduladoras son características individuales, por lo que, su fin es dirigirse al individuo, independientemente de si se aplican de forma individual o grupal o por parte de la organización.

### **3.2.1 AUTOESTIMA**

La autoestima es la evaluación de las percepciones propias de un individuo referidas a sus pensamientos, emociones, conductas y estado físico que puede ir acumulando durante toda su vida (Hattie, 1992; McKay y Fanning, 1999 y Roger, 1972, citado en Massenzana, 2017). Es decir, hace referencia a cómo se percibe el individuo observando sus pensamientos, emociones, conductas y estado físico a lo largo del tiempo. Además, cabe decir que es la responsable de muchos de los resultados que tienen los individuos en sus vidas.

La autoestima está compuesta por seis pilares, por lo que, para fomentarla, se debe acudir a ellos. Entre ellos, encontramos la práctica de vivir conscientemente, la práctica de la integridad personal, la práctica de vivir con propósito, la práctica de la asertividad, la práctica de la autorresponsabilidad y la práctica de la autoaceptación. A continuación, se expone cada uno de ellos.

La práctica de vivir conscientemente hace referencia al comportamiento que tiene un individuo conforme a sus ideales, valores y objetivos. Cada decisión y cada conducta que adopta a la hora de hacer frente a una situación concreta, puede incrementar o disminuir su autoestima. Por eso, es importante actuar de acuerdo a los ideales. De esta manera, la percepción que tiene el individuo sobre sí mismo será siempre positiva. También se detectan otros aspectos como corregir los errores, insistir para superar las adversidades, vivir en el momento, etc. (Branden, 1995:91-92).

La práctica de la autoaceptación consiste en aceptar que existen y aparecen pensamientos negativos que tienen el fin de machacar y de hacer sentir mal al individuo. Por ello, se pueden aplicar técnicas como las encontradas en la obra de Patricia Ramírez, Cuenta Contigo, y más concretamente, en el capítulo 6: La terapia de los melocotones al almíbar... o de los yogures caducados. En él, se comparan dichos pensamientos con una lata de melocotones al almíbar para demostrar que estos pensamientos están presentes, pero es cada individuo el que decide dialogar con ellos y creerse o no lo que dicen. No obstante, el individuo también debe aceptar que ha cometido, comete y seguirá cometiendo errores, fracasos, etc. Ante esto, se debe dar cuenta del por qué ha cometido esos errores con el fin de obtener un aprendizaje. Es decir, se debe extraer el aprendizaje de ese error, ser consciente de que fallar no es sinónimo de culparse a uno mismo, sino de aprendizaje (Branden, 1995:111-115).

La práctica de la autorresponsabilidad es ser consciente del control que se tiene sobre los actos y decisiones. Tener autorresponsabilidad es entender que las acciones diarias generan resultados presentes y futuros. Por ello, cada individuo es el único responsable de cambiar o no una situación que no es de su agrado. Además, la autorresponsabilidad hace referencia a que es el individuo el que debe comprometerse consigo mismo y por lo tanto, es el único que puede

distribuir su tiempo con las personas de su entorno, obligaciones, su comportamiento con otras personas, etc. (Branden, 1995:125).

La práctica de la asertividad o de la autoafirmación refleja la autenticidad de una persona, la capacidad que tiene para expresar sus opiniones y sentimientos de forma sincera y libre sin pensar en qué pensará el resto de su entorno. Es decir, el individuo tiene la convicción de que sus creencias y opiniones son importantes y por ello, las transmite y comunica sin preocuparle lo que piensen los demás. También se relaciona con la práctica de vivir conscientemente, comentada con anterioridad (Branden, 1995:138-139).

La práctica de vivir con propósito es una de las cosas más importantes en la vida ya que se refiere a tener propósitos, tener la certeza de que las acciones que se realizan día a día tienen un sentido vital. Es por ello que los individuos se plantean objetivos y sus respectivos planes de consecución. Además, son importantes puesto que marcan una dirección, un camino a seguir (Branden, 1995:150). Así pues, el individuo vive con propósito cuando se fija una meta de forma consciente, identifica las actividades que tiene que realizar para conseguirla, observa su comportamiento durante la puesta en marcha de estas actividades para saber si así conseguirá su meta y tiene en cuenta los resultados obtenidos de esa conducta (Branden, 1995:153).

Por último, la práctica de la integridad personal se relaciona con la práctica de vivir conscientemente, es decir, a actuar de forma honesta y en concordancia con los ideales, a comportarse de forma congruente con las creencias y valores (Branden, 1995:163-164).

Todos estos pilares conforman la autoestima. Es por ello que se debe acudir a ellos para poder fomentarla y mejorarla. No obstante, no es necesario ni obligatorio realizar todas las actividades a la vez, se puede empezar realizando pequeños cambios con el fin de adquirir el hábito.

Además, González et al. (2016), con los resultados obtenidos de su investigación, defienden la creación e instauración de programas cuyo fin sea fomentar y aumentar el sentimiento de querer-se a uno mismo y el reconocimiento propio de los logros alcanzados, ya que ambas variables sirven como escudo ante el burnout y sus dimensiones. Sin embargo, González (2019) indica, considerando las conclusiones de su estudio, que son los docentes los que deberían garantizar, entre los estudiantes, un entorno de confianza mediante aspectos positivos además de emplear la denominada evaluación por pares para conseguir un incremento tanto de la eficacia y la autoestima como del aprendizaje de los estudiantes.

### **3.2.2 AUTOEFICACIA**

La autoeficacia es una variable moduladora que hace referencia a la confianza que tiene un individuo en sus propias capacidades. En otras palabras, cuánto se considera un individuo capaz para hacer algo. Estas creencias de autoeficacia influyen en las respuestas conductuales, físicas y cognitivas que proporciona el individuo ante esa situación. (Bandura, 1997:3, citado en Martínez et al., 2016).

Haro (2017) desarrolló un experimento para incrementar la autoeficacia de los estudiantes de Traducción e Interpretación pertenecientes a la Universidad de Granada. En dicho programa, los estudiantes llevaron a cabo un debate sobre el concepto de autoeficacia, sus efectos y su desarrollo. Una vez realizada esta primera toma de contacto, se les pidió a los estudiantes que escribieran tres puntos fuertes y tres puntos débiles que tuvieran, con el fin de analizar sus propias capacidades. A su vez, la profesora recurrió a la persuasión verbal para remarcar los puntos fuertes. Los puntos débiles, también se expusieron en grupo, añadiendo también las

estrategias que cada uno de ellos se había planteado realizar para convertirlos en puntos fuertes. Con esta puesta en común, cada individuo observaba que no era el único que tiene puntos débiles, puesto que los demás también los tenían. Bajo mi punto de vista, considero que esta actividad puede ser un buen instrumento a utilizar en los primeros cursos, puesto que favorece una primera toma de contacto con el resto de compañeros, evitando que aparezcan las expectativas sobre ellos (Haro, 2017).

Otra actividad consistió en agrupar a los participantes por parejas. Cada miembro de la pareja tenía que indicar tres puntos fuertes de la otra persona como traductor y comentárselos. Al tratar solo los aspectos positivos, se realizarían toda serie de halagos, alabanzas... Después, se pidió a los estudiantes, ya de forma individual, que reflexionaran sobre la evolución de sus habilidades desde que comenzaron el grado hasta la actualidad con el fin de ponerlas en común. Más adelante, se expuso una presentación de diversos antiguos alumnos de ese grado que ejercían como traductores. De esta forma, los estudiantes se ven identificados con los antiguos alumnos y de forma inconsciente aprenden vicariamente (Haro, 2017).

Por último, se solicitó a los alumnos que pensarán dónde se verían en un futuro una vez acabado el grado de traducción y que lo reflejaran gráficamente para que dicho dibujo les sirviera como fuente de motivación para luchar por conseguirlo.

Para cerrar la sesión, se incentivó a los alumnos a que observaran sus capacidades reales, que confiaran en ellas y que mejoraran aquellos puntos débiles que tuvieran.

Estas últimas actividades pueden resultar de gran utilidad aplicarlas en cursos más avanzados como tercero o cuarto, ya que incrementan la confianza de los compañeros, es decir, los compañeros se dan cuenta, gracias a esas palabras positivas, de que realmente “sirven” para desempeñar ese trabajo.

De esta forma, se aprecia que la autoeficacia se puede fomentar si se acude a sus fuentes básicas, que son, el locus de ejecución o experiencias de dominio, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los estados fisiológicos o activación emocional. En estas actividades se han recurrido a todas ellas.

### **3.2.3 RESILIENCIA**

Como se ha visto en el punto 1.5 (p. 23), la resiliencia es un término caracterizado porque no existe unanimidad a la hora de definirlo. Sin embargo, los autores sí se han puesto de acuerdo respecto a los dos componentes que constituyen la resiliencia: la existencia de una amenaza que altere el equilibrio psicológico del individuo y la adaptación del individuo a esa situación.

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes modelos que fomentan su desarrollo, pudiendo encontrar el trabajo de Grotberg, en el que clasifica los factores de resiliencia en tres grupos: Yo soy o estoy, Yo tengo y Yo puedo. El primero hace referencia a las fortalezas internas, el segundo al apoyo social y el tercero, a las habilidades sociales (Grotberg, 1996:3, citado en Elena, 2010). También se destaca el modelo de Vanistendael (1994, citado en Elena, 2010) que hace referencia a la casita de resiliencia. Con este modelo se refleja la importancia de que los individuos cuenten con la satisfacción de sus necesidades básicas y su autoaceptación.

Otro de los modelos más conocidos es el creado por Henderson y Milstein (2003:30-34) que hace referencia a la Rueda de la Resiliencia. Esta rueda está compuesta por seis pasos que se agrupan en dos actividades: disminuir los factores de riesgo y construir resiliencia en el entorno.



En la disminución de los factores de riesgo, se encuentran actividades cuyas finalidades son enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes y enseñar habilidades para la vida.

- Enriquecer los vínculos hace referencia a potenciar los lazos entre los propios individuos que forman parte de entidad educativa con el fin de reforzar la relación entre el sistema de educación y el rendimiento de los estudiantes.
- Fijar límites claros y firmes para que el estudiante sepa qué se espera de él en cuanto a su conducta, comportamiento, expectativas, etc. Lo óptimo es fijarlos por escrito
- Enseñar habilidades para la vida con el fin de que los estudiantes puedan ser capaces de identificar los peligros de cada una de sus etapas de la vida y poder enfrentarse a ellos de la mejor manera posible. Entre ellas, se encuentra la habilidad para tomar decisiones, resolver problemas, manejar el estrés...

Para disminuir estos factores de riesgo, se podrían llevar a cabo actividades por grupos, parejas, participar en actividades diversas como el deporte, voluntariado, elaborar guías docentes claras y concisas, enseñar habilidades sociales como las incluidas en el programa de Gil-Monte (2019), etc.

En el otro grupo, se identifica el brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas óptimas y dar oportunidades de participación significativa.

- Ofrecer afecto y apoyo es imprescindible para poder superar las circunstancias adversas que se presentan a lo largo de la vida. Es por ello que es la variable más importante de este modelo. Pero este afecto o apoyo no siempre viene de la mano de los familiares, sino que a veces es proporcionado por amigos o compañeros.
- Transmitir expectativas óptimas y realistas sobre lo que espera el individuo o profesor de la otra persona, que es el estudiante. De esta forma se intenta transmitir motivación y confianza.
- Dar oportunidades de participación significativa está relacionada con la responsabilidad que adquieren los estudiantes tanto con ellos mismos como con el resto de compañeros. De esta manera, se dan cuenta de que su valor individual y dentro del grupo es importante.

Para poder conseguir un aumento de la resiliencia una vez minimizados los riesgos, se pueden llevar a cabo actividades como las expuestas por Haro (2017) puesto que muestran las expectativas concretas que tienen los demás sobre el estudiante, realizar actividades grupales con el fin de que tomen decisiones en conjunto, y buscar apoyo dentro de la entidad universitaria, pudiendo ser tus propios compañeros de grado u otros de otros grados, etc.

Por lo tanto, siguiendo lo estipulado en la Rueda de la Resiliencia y llevando a cabo diversas actividades propuestas, se podría fomentar la resiliencia en el estudiante, haciendo que lo sea tanto en el ámbito académico como en el profesional y personal.

Como se ha visto a lo largo del apartado, existen diferentes formas de prevenir e intervenir en la formación del burnout y burnout académico. Podemos encontrar las desarrolladas por Gil-Monte (2019) como la relajación, la gestión de las emociones, la gestión del diálogo interno, la resolución de problemas, la autoorganización, la reestructuración cognitiva, la negociación del rol y el apoyo social. La relajación ha sido experimentada por mis compañeros y por mí en una asignatura del grado, generando los efectos que Gil-Monte indica. El que las otras actividades se

puedan aplicar a un ámbito académico es sólo cuestión de imaginación y del esfuerzo necesario por parte de la universidad y de las personas que la componen, incluidos los estudiantes.

Además, el aumento de variables moduladoras como la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia hacen que los individuos puedan contar con estrategias suficientemente buenas para que el impacto de los estresores de su entorno no les perjudique negativamente.

### **3.3 DISCUSIÓN**

Una vez comentadas las diversas estrategias para prevenir e intervenir en el burnout, desde ambas perspectivas, puede surgir la siguiente duda: ¿serían de utilidad si se aplicaran a estudiantes universitarios? Esta línea de investigación podría considerarse interesante para ser abordada en el futuro.

No obstante, y para realizar un adelanto de esa posible investigación futura, la técnica de Jacobson utilizada para la relajación y el mindfulness son herramientas que pueden resultar de utilidad a los estudiantes consiguiendo que se relajen en momentos de alto estrés y favoreciendo su concentración después de realizar dicha relajación. Tal afirmación se basa en la propia experiencia puesto que en la asignatura de Psicología y Salud laboral, impartida por la psicóloga Pilar Gómez Gil (2020), tanto yo como el resto de mis compañeros, hemos podido aprender dichas técnicas y su importancia. Con este ejemplo, me gustaría demostrar que si una de las herramientas estudiadas por Gil-Monte (2019) tiene éxito en los estudiantes universitarios, seguramente el resto también lo obtengan.

Por proponer alguna actividad a desempeñar, por ejemplo, respecto al apoyo social, éste podría ser conocido por los compañeros si al principio del grado se realizara una reunión en la que se compartiría lo que se espera de los compañeros, su comportamiento, etc. Sería de gran utilidad ya que la falta de apoyo social puede dar lugar al burnout, tal y como se ha comentado con anterioridad.

Además de la relajación y el apoyo social, también destacaría la reestructuración cognitiva, el autocontrol y el entrenamiento en habilidades sociales, aparte del fomento de la autoestima, autoeficacia y resiliencia. Todas ellas requieren su entrenamiento específico y por ende, su puesta en marcha, es decir, no solamente se requiere que el individuo tenga los conocimientos sobre ellas, sino que debe ser capaz de poner en práctica dicho aprendizaje. Es por ello que las actividades propuestas podrían ser la realización de talleres y/o actividades desarrolladas por expertos en la materia.

En primer lugar, los profesionales realizarían una pequeña introducción sobre estas estrategias, incluyendo aspectos como el concepto, utilidad, ventajas, beneficios en la salud, etc. Seguidamente, proporcionarían las instrucciones necesarias para practicar en el aula y con los asistentes, cada una de las estrategias. No obstante, y para conseguir un mayor aprendizaje, cada estrategia puede ser desarrollada cada dos semanas. Durante ese tiempo, los asistentes podrían practicarlas durante ese periodo de tiempo. Además, para corroborar su efectividad, antes de realizar cada taller se puede pasar un cuestionario a cada asistente con el fin de saber qué conocimientos tienen sobre las estrategias y si están surtiéndoles efecto.

Tras este inciso en el que se expone qué actividades se podrían realizar en la universidad bajo mi punto de vista, cabe decir que todas las estrategias planteadas no dejan de ser instrumentos que están dirigidos a los individuos aunque la entidad, bien sea una empresa, bien sea la universidad, puede proporcionarlos a sus miembros.

Por ello, he querido destacar el Programa de Promoción de la Salud y el Bienestar desarrollado por el Vicerrectorado de Política Social, Calidad Ambiental y Universidad Saludable de la Universidad Rey Juan Carlos<sup>12</sup> (en adelante, URJC) cuyo fin es facilitar que todos los miembros que forman parte de la universidad cuentan con una buena salud y bienestar, tanto físico como mental (Romero, Cruz, Gallardo y Peñacoba, 2013).

En una primera fase, se procedió a otorgar conferencias sobre la salud y bienestar a los miembros de la comunidad universitaria, con el fin de generar conciencia. En una segunda etapa, las personas partícipes podían elegir entre realizar talleres de forma individual o grupal, que constaban de ocho sesiones de hora y media desarrollados por diversas psicólogas. En ambos talleres, se podía optar entre mejorar las relaciones interpersonales o potenciar las fortalezas personales, a diferencia de que en los talleres individuales se adecuaban a las características de cada individuo (Romero, Cruz, Gallardo y Peñacoba, 2013).

No obstante, antes de estas sesiones y después, se pasaron diversos cuestionarios que medían diversas variables como la autoeficacia, la autoestima, y el afecto positivo y negativo. Así, se ha podido observar la eficacia que ha tenido este programa, destacando la trascendencia de la variable de autoeficacia. Además, cabe decir que la modalidad individual obtuvo mejores resultados que la grupal pero esta última resulta más ventajosa a la hora de conseguir una mayor difusión (Romero, Cruz, Gallardo y Peñacoba, 2013).

Con este estudio, lo que quiero demostrar es que sí se pueden desarrollar medidas desde la universidad para todos sus miembros, obteniendo resultados positivos para ellos.

De esta forma, no solamente se contaría con profesionales altamente capacitados y cualificados, sino que también se tendría en cuenta que estos profesionales y sus alumnos son capaces de poner remedio a un conjunto de riesgos psicosociales como son el estrés, el burnout, etc. de manera que su productividad y/o resultados no se vería afectada. Así, se obtendrían beneficios sociales tanto para los propios estudiantes como para la propia universidad: los primeros aprenden estrategias útiles para enfrentarse a situaciones estresantes aparte de conocimientos de sus respectivas carreras y la universidad mejoraría su reputación, puesto que los estudiantes no obtendrían malas calificaciones o no tendrían estudiantes decepcionados con la entidad.

Además, estos estudiantes tendrían una ventaja en el mundo laboral, estas estrategias también les serán de gran utilidad para hacer frente a los estresores de la entidad en la que trabajen.

---

<sup>12</sup> La URJC forma parte de la Red Española de Universidades Saludables (REUS), cuyo fin es crear un ambiente que mantenga y fomente la salud, trasladando conciencia y capacidades tanto a los estudiantes como a los trabajadores para que adopten estilos de vida saludables, garantizando infraestructuras, socialización y actividades de ocio. La Uva forma parte, al igual que otras universidades.

## **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

Para poder establecer unas conclusiones apropiadas para este trabajo, se debe acudir a la introducción, donde implícitamente se puede identificar el objetivo principal de la presente revisión teórica. Este objetivo consistía en corroborar la existencia del burnout académico en el ámbito universitario, relacionándolo, a su vez, con el burnout, puesto que es un mismo riesgo que afecta a diferentes personas.

Esta meta ha quedado demostrada con las diversas investigaciones mencionadas a lo largo del trabajo. Gracias a ellas, se ha podido evidenciar la existencia del burnout y del burnout académico, sus vías de formación, variables que lo conforma, síntomas, consecuencias y formas de prevenirlo.

Considero, tras las investigaciones realizadas, que el vínculo existente entre el burnout y el burnout académico ha quedado evidenciado, puesto que se trata de un mismo riesgo psicosocial pero afectando a diferentes personas que ocupan roles distintos en la sociedad. Por ello, la mayoría de estrategias preventivas utilizadas para los trabajadores pueden ser empleadas también para los estudiantes, destacando, bajo mi punto de vista, la reestructuración cognitiva y la relajación.

Cabe decir que todas las situaciones que suceden alrededor de los individuos son analizadas cognitivamente por éstos. Tras este análisis, los individuos responden a esa situación de forma física, conductual y/o emocional. Estas respuestas están relacionadas entre sí. Por ello, es imprescindible, bajo mi opinión, utilizar las estrategias cognitivas: *men sana in corpore sano*.

Por ello, es muy importante contar con estrategias de afrontamiento útiles, así como el poder desarrollar las variables moduladoras de forma activa y continua, destacando la autoestima, la autoeficacia y la resiliencia. Además, todas estas habilidades adquiridas se pueden utilizar tanto en el ámbito laboral o académico como el personal.

No obstante, el burnout en particular y el resto de riesgos psicosociales en general, siguen sin recibir la importancia que se merecen, tanto en el ámbito laboral como en el ámbito académico puesto que hasta que no se experimentan sus variables (cinismo, baja eficacia o agotamiento) o sus síntomas y consecuencias, los compañeros o la organización no se percatan de la existencia de dicho riesgo.

Sin embargo, una de las ventajas que supone el incorporar la práctica de estas estrategias de afrontamiento o el fomento de las variables moduladoras en el ámbito universitario es que estos individuos cuentan con ellas para poder hacer frente al burnout en su puesto de trabajo futuro y por ende, puede que no lo padezcan.

Por lo tanto, los resultados obtenidos con la presente revisión teórica muestran la importancia de prevenir e intervenir dicho síndrome de forma eficaz, puesto que de lo contrario, tendría consecuencias fatales para los individuos, tanto estudiantes como trabajadores, destacando la baja eficacia, el agotamiento y la conducta cínica hacia su alrededor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancer Elizondo, L., Meza Peña, C., Pompa Guajardo, E. G., Torres Guerrero, F., Lander Hernández, R. (2011) Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 16 (1), pp. 91-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215963008>
- Atienza González, F.L., Moreno Sigüenza Y. y Balaguer Solá, I. (2000) Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, pp. 29-42. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/308341043\\_Analisis\\_de\\_la\\_dimensionalidad\\_de\\_la\\_Escala\\_de\\_Autoestima\\_de\\_Rosenberg\\_en\\_una\\_muestra\\_de\\_adolescentes\\_valencianos](https://www.researchgate.net/publication/308341043_Analisis_de_la_dimensionalidad_de_la_Escala_de_Autoestima_de_Rosenberg_en_una_muestra_de_adolescentes_valencianos)
- Atencia Oliva, D.J., Plaza Gómez, M.T. y Hernández Riaño, H.E. (2020) Resiliencia, burnout y fracaso académico en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Córdoba, Colombia. *Revista Espacios*, 41 (11) pp. 23-39. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/340385468\\_Resiliencia\\_burnout\\_y\\_fracaso\\_academico\\_en\\_estudiantes\\_de\\_Ingenieria\\_de\\_la\\_Universidad\\_de\\_Cordoba\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/340385468_Resiliencia_burnout_y_fracaso_academico_en_estudiantes_de_Ingenieria_de_la_Universidad_de_Cordoba_Colombia)
- Bandura, A. (2001). La teoría cognitiva social: una perspectiva agencial. *Revisión anual de Psicología*, 1, pp. 1-28. Recuperado de [https://www.academia.edu/3797435/BANDURA\\_Social\\_Cognitive\\_Theory\\_Taduccion](https://www.academia.edu/3797435/BANDURA_Social_Cognitive_Theory_Taduccion)
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, XLVIII (1) pp. 255-282. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27057919014>
- Bertzosa Honrado, R. (2017) *Estrés académico, engagement y resiliencia en estudiantes de enfermería*. [Trabajo de Fin de Grado] Universidad de Valladolid, España.
- Blanco Blanco, Ángeles (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16, (1) pp. 1-28. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm)
- Boada Grau, J., Merino Tejedor, E., Sánchez García, J.C., Prizmic Juzmica, A. J. y Vigil Colet, A. (2015). Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de psicología*, 31 (1) pp. 290-297. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.168581>
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona. Paidós. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=MfhI44CDPMMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Busot, I.M. (1997). Teoría de la autoeficacia (A. Bandura). Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro Educacional*, 4 (1) pp. 53-63. Recuperado de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1090/1092>
- Caballero, C. C., Bresó, E. y González Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32 (3) pp. 424-441. Doi: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>

- Caballero Domínguez, C.C., Hederich C. y Palacio Sañudo, J.E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1) pp. 131-146. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880012>
- Caballo V.E., Salazar, I.C., y Equipo de Investigación CISO-A España (2018) La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 26 (1), pp. 23-53. Recuperado de <https://docplayer.es/79311427-La-autoestima-y-su-relacion-con-la-ansiedad-social-y-las-habilidades-sociales-1.html>
- Caldera Montes, J.F., Aceves Lupercio, B.I. y Reynoso González, O.U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19 (36) pp. 227-239. Doi: <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Cervantes Arreola, D.I., D., Valadez Sierra, M.D., Valdés Cuervo, A.A. y Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35 (1) pp. 7-17. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/9108/11154>
- Chilca Alva, M. (2017) Autoestima, hábitos de estudio y rendimientos académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 5 (1) pp. 71-127. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Díaz Rodríguez, M. (2011) *Habilidades de comunicación para la vida cotidiana*. Nicaragua. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16939/Manual%20de%20Habilidades%20sociales%20ISBN.pdf?sequence=1>
- Díaz Vilela, L. (1998). *Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Concepto, historia y método*. Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España. Recuperado de <https://ldiazvi.webs.ull.es/pstro.pdf>
- Domínguez Sánchez, E. (2015) *Burnout, estrategias de afrontamiento y prevención en trabajadores sociales*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de La Rioja, La Rioja, España. Recuperado de [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE000978.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000978.pdf)
- Elena Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El guiniguada*, 19, pp. 27-42. Recuperado de <https://ojsspd.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421/360>
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en los estudiantes universitarios. *Ciencia y salud*, 15 (2) pp. 117-137. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF6empatia\\_en\\_estudiantes\\_universitarios.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF6empatia_en_estudiantes_universitarios.pdf)
- Fernández González, L., González, Hernández, A. y Trianes Torres, M.V. (2015) Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (1) pp. 111-130. Doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>

- Fidalgo Vega, M (2000). *NTP 704: Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (I): definición y proceso de generación*. Recuperado de [https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp\\_704.pdf/9a205bee-9bd7-4221-a1ae-39b737974768](https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp_704.pdf/9a205bee-9bd7-4221-a1ae-39b737974768)
- Fidalgo Vega, M (2000). *NTP 705: Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (II): consecuencias, evaluación y prevención*. Recuperado de [https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp\\_705.pdf/a6901ca1-e0a3-444d-96dd-419079da204d](https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp_705.pdf/a6901ca1-e0a3-444d-96dd-419079da204d)
- Fínez Silva, M.J. y García Montero, A.J. (2012) Relación entre la resiliencia personal y las estrategias de afrontamiento en estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1) pp. 111-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832337012>
- Fínez Silva, M.J. y Morán Astorga, M.C. (2015) La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1) pp. 109-416. Doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.90>
- Gascón, S.; Olmedo, M y Ciccotelli, H. (2003). La intervención del burnout en las organizaciones: el chequeo preventivo de Leiter y Maslach (2000). *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 8 (1) pp. 55-66. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/3942/3797>
- Gil-Monte, P.R. (Coord.) (2019) *Prevención y tratamiento del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Editorial: Pirámide
- Gil-Monte, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid. Pirámide.
- Gómez Gil, P. (2018) "Psicología del trabajo" [material del aula]. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Gómez Gil, P. (2020) "Psicología y salud laboral" [material del aula]. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Gómez Gil, P. (2017) "Psicología social" [material del aula]. Universidad de Valladolid, Segovia.
- González Cabanach, R., Fernández Cervantes R., Souto Gestal A.J. y González Doniz, L. (2016). La autoestima como variable protectora del burnout en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre Educación*, 30, pp. 95-113. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.30.95-113>
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Freire Rodríguez, C. y Ferradás Canedo, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29 (1) pp. 40-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243030189004.pdf>



- González Felipe, M.B. y Pino Afonso, H. (2017) *Estudio de la relación entre el burnout, la autoeficacia y el desempeño de rol en estudiantes universitarios* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/9931/Estudio%20de%20la%20relacion%20entre%20el%20burnout,%20la%20autoeficacia%20y%20el%20desempeno%20del%20rol%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf?sequence=1>
- González Vázquez, B. (2019) ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3) pp. 781-795. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58899>
- Guerrero Barona, E. y Rubio Jiménez, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (5) pp. 27-33. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v28n5/0185-3325-sm-28-05-27.pdf>
- Haro Soler, M.M. (2017) ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11 (2) pp. 50-74. Doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.11.567>
- Hederich Martínez, C. y Caballero Domínguez, C.C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBIS – SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9 (1) pp. 1-15. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n1/v9n1a02.pdf>
- Henderson, N. y Milstein M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Recuperado de <https://idoc.pub/download/resiliencia-en-la-escuela-pnxkx6m6894v>
- Hernández, A.L., González Escobar, S., González Arratia López Fuentes, N.I. y Barcelata Eguiarte, B.E. (2019) Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (47), pp. 129-148. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2226/2808>
- Jofre-Velázquez, V. M.; Saldívar-González A.H. y García-Maldonado, G. (2008). Síndrome de burnout y estrés laboral: una revisión. *Archivos en Medicina Familiar* 10 (2) pp. 65-72. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2008/amf082i.pdf>
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M.J. y Ardilla Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Psicología conductual*, 20 (1) pp. 183-196. Recuperado de <https://docplayer.es/66764640-Estrategias-de-afrontamiento-resilientes-y-regulacion-emocional-predictores-de-satisfaccion-con-la-vida.html>
- Lledó Carreres, A., Perandones González, T.M., Herrera Torres, L. y Lorenzo Lledó, G. (2014) Cansancio emocional, autoestima y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (7) pp. 161-170. Doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.787>
- Llorente, L., Salanova, M y Martínez, I. (2007) Estrategias de prevención del burnout desde los recursos humanos. *Gestión práctica de riesgos laborales*, 41, pp. 12-20. Recuperado de <http://www.want.uji.es/download/estrategias-de-prevencion-del-burnout-desde-los-recursos-humanos/>

- Loayza Castro, J.A., Correa López, L.E., Cabello Vela, C.S., Huamán García, M.O., Cedillo Ramírez, L., Vela Ruiz, J.M., Pérez Acuña, L., Gonzáles Menéndez, M.J.M. y Cruz Vargas, J.A. (2016). Burnout en estudiantes universitarios: tendencias actuales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 16 (1) pp. 31-36. Recuperado de <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/RFMH/article/view/333/332>
- Lucas Marín, A. (2013). Importancia del estudio de las organizaciones. En Lucas Marín, A., García Ruíz, P. y Llano Aristizábal, S. (Ed). *Sociología de las organizaciones. Influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, pp. 11-24. Madrid. Fragua. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/libro%20sociologia%20de%20las%20organizaciones.pdf>
- Mababu Mukuir, R. (2012). El constructo de trabajo emocional y su relación con el síndrome del desgaste profesional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 12 (2) pp. 219-244. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen12/num2/328/el-constructo-de-trabajo-emocional-y-su-ES.pdf>
- Martínez Martínez, I.M y Salanova Soria, M. (2006) Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios financieros*, 279 pp. 175-202. Recuperado de <http://www.want.uji.es/download/autoeficacia-en-el-trabajo-el-poder-de-creer-que-tu-puedes/>
- Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *Psocial*, 3 (1) pp. 39-52. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2336/1984>
- Meneghel, I., Salanova, M y Martínez, I.M. (2013). El camino de la resiliencia organizacional- una revisión teórica. *Aloma*, 21 (2) pp. 13-24. Recuperado de [http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/02/2013\\_Meneghel-Salanova-Mart%C3%ADnez.pdf](http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/02/2013_Meneghel-Salanova-Mart%C3%ADnez.pdf)
- Moreno Jiménez, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y seguridad del trabajo*, 57 pp. 4-19. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v57s1/especial.pdf>
- Moreno Marín, J. (2014, 20 de junio) *¿Quemados' en el trabajo? Soluciones*. [Audio podcast]. Recuperado de <http://www.aragonradio.es/podcast/emision/%E2%80%98quemados%E2%80%99-en-el-trabajo-soluciones?sort=6>
- Obando Mejía, I.A., Calero Morales, S., Carpio Orellana, P. y Fernández Lorenzo, A. (2017). Efecto de las actividades físicas en la disminución del estrés laboral. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 33 (3), pp. 342-351. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2017/cmi173g.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2019). CIE-11. Recuperado de: <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La Organización Mundial de la Salud (OMS) publica hoy su nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11)*. Recuperado de [https://www.who.int/es/news-room/detail/17-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/es/news-room/detail/17-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11)).

- OTP-Oficina Técnica de Prevención (s/f) Marisa Salanova: Innovando en la evaluación de riesgos psicosociales: Metodología HERO. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EW04MAea36k>
- Palacio Sañudo, J. E., Caballero Domínguez, C.C., González Gutiérrez, O., Gravini Gómez, M. y Contreras Santos, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11 (2) pp. 535-544. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n2/v11n2a15.pdf>
- Palenzuela, D.L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9 (21), pp. 185-219. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>
- Pérez Fuentes, M.C., Molero Jurado, M.M., Barragán Martín, A.B., Martos Martínez, A., Simón Márquez, M.M. y Gázquez Linares, J.J. (2018) Autoeficacia y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48 (1), pp. 161-172. Doi: <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>
- Polo, C. (2009). *Resiliencia: factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años*. [Tesis de licenciatura] Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Recuperado de [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf)
- Polo Vargas, J. D., Santiago Briñez, V., Navarro Segura, M. C. & Ali Nieto, A. (2016). Creencias irracionales, síndrome de Burnout y adicción al trabajo en las organizaciones. *Psicogente*, 19 (35), pp. 148-160. <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1215>
- Ramírez Loeffler, P. (2016) *Cuenta contigo*. Barcelona: Conecta.
- Rodríguez Estrada, M., Pellicer de Flores, G. y Domínguez Eyssautier, M. (1988). *Autoestima: clave del éxito personal* [Versión para lector digital]. Recuperado de [https://dheeducacion.com/wp-content/uploads/2019/01/AUTOESTIMA\\_-Clave-del-%c3%a9xito-personal-1.pdf](https://dheeducacion.com/wp-content/uploads/2019/01/AUTOESTIMA_-Clave-del-%c3%a9xito-personal-1.pdf)
- Rodríguez Gómez, M.I. (2017) *Hacia un modelo de autoeficacia docente en educación primaria, secundaria y bachillerato* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681438/rodriguez\\_gomez\\_inmaculada.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681438/rodriguez_gomez_inmaculada.pdf?sequence=1)
- Rodríguez Villalobos, J.M., Benavides, E.V., Omelas, M y Jurado, P. (2019). El burnout académico percibido en universitarios: comparaciones por género. *Formación Universitaria*, 12 (5) pp. 23-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500023>
- Romero A., Cruz S., Gallardo C. y Peñacoba, C. (2013). Cómo promocionar la salud y el bienestar en la comunidad universitaria. Universidad Rey Juan Carlos, universidad saludable. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4 (2) pp. 49-64. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/8af395221ea94adfceaffa2809ce7f00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026618>
- Rosales Ricardo, Y. y Rosales Paneque, F. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36 (4), pp. 337-345. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v36n4/v36n4a9.pdf>

- Ruiz González, P., Medina Mesa, Y., Zayas, A. y Gómez Molinero, R. (2018) Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1) pp. 67-76  
Doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1170>
- Salmela Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. y Nurmi J.E. (2009). School Burnout Inventory (SBI) Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (1) pp. 48-57. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232593343\\_School\\_Burnout\\_Inventory\\_SBI\\_Reliability\\_and\\_Validity](https://www.researchgate.net/publication/232593343_School_Burnout_Inventory_SBI_Reliability_and_Validity)
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del psicólogo*, 29 (1) pp. 59-67. Recuperado de <http://papelesdelpsicologo.es/pdf/1539.pdf>
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez I. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del psicólogo*, 37 (3) pp. 177-184. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2773.pdf>
- Sánchez Gómez, M., y Adelantado Renau, M. (2019). El termómetro emocional: una herramienta educativa para facilitar la comprensión de emociones. *Publicaciones didácticas*, 105 pp. 301-305. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/183167/64308.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Santa Bárbara, E. (1999) Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de psicología*, 15 (2) pp. 251-260. Recuperado de [https://www.um.es/analesps/v15/v15\\_2pdf/11v98\\_08aut.PDF](https://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/11v98_08aut.PDF)
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A.M. y Bermúdez Moreno, J. (2000) Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (2) pp. 509-513. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/615.pdf>
- Santos Rodríguez, M (Sin fecha). Programa Institucional de Tutorías. Manual de Tutorías. Universidad Tecnológica de Tecamachalco. Recuperado de [http://www.uttecam.edu.mx/1\\_estudiantes/tutorias/apoyo/C1\\_T6\\_Autoestima.pdf](http://www.uttecam.edu.mx/1_estudiantes/tutorias/apoyo/C1_T6_Autoestima.pdf)
- Schaufeli, W., Martínez I.M., Marques Pinto, A., Salanova, M y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, pp. 464-481. Recuperado de [https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles\\_arnold\\_bakker\\_78.pdf](https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_78.pdf)
- Simkin, H. y Pérez Marín, M. (2018) Personalidad y autoestima: un análisis sobre el importante papel de sus relaciones. *Terapia Psicológica*, 36 (1) pp. 15-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082017000300015>
- Saborío Morales, L. e Hidalgo Murillo, L. F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32 (1) pp. 1-6 Recuperado de: <http://repositorio.binasss.sa.cr/repositorio/bitstream/handle/20.500.11764/253/art14v32n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vizoso Gómez, C. y Arias Gundín, O. (2018) Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 11 (1) pp. 47 – 59. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.185>