



---

**Universidad de Valladolid**  
**Facultad de Educación y Trabajo social**

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

-  
**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**BURNOUT ACADÉMICO, FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN: INFLUENCIA  
EN EL COMPROMISO ACADÉMICO Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR  
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO Y UNIVERSITARIOS.**

Presentado por

**Javier García Cabezón**

Tutora

**María Del Valle Flores**

**Valladolid, junio de 2021**

## RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

### RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito analizar algunos de los factores de riesgo y protección que pueden incidir en el Burnout académico. Esto servirá para entender mejor este problema y poder avanzar en programas para su prevención. Además, queremos ver cómo influye el curso académico. Para ello, hemos realizado una investigación comparando los niveles de burnout en alumnos de bachillerato con los niveles de burnout que presentan los alumnos universitarios y, también hemos comparado sus niveles según los posibles factores de riesgo y protección. Finalmente, hemos analizado la relación entre estos factores y el burnout. Para poder llevar a cabo la investigación, los alumnos han respondido a una serie de cuestionarios de forma voluntaria y anónima para luego analizar sus respuestas.

**Palabras Clave:** Burnout académico, alumnos de bachillerato y universitarios y factores de riesgo y protección.

### ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze some of the risk and protective factors that can affect academic burnout. This will serve to better understand this problem and be able to advance in programs for its prevention. In addition, we want to see how the academic year influences. For this, we have carried out an investigation comparing the levels of burnout in high school students with the levels of burnout presented by university students and, we have also compared their levels according to possible risk and protective factors. Finally, we have analyzed the relationship between these factors and burnout. In order to carry out the research, the students have voluntarily and anonymously answered a series of questionnaires and then analyzed their answers.

**Key words:** academic burnout, high school and university students and risk factors and protection factors.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b> .....	pg. 7
1.1. Planteamiento del problema. ....	pg. 8
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	pg.10
2.1. Burnout Académico. ....	pg.10
2.1.1. <i>Conceptualización del Burnout.</i> .....	pg.11
2.1.2. <i>Fundamentación del Burnout.</i> .....	pg.13
2.1.3. <i>Proceso de Desarrollo del Síndrome.</i> .....	pg.14
2.1.4. <i>Variables Asociadas con el Burnout Académico.</i> .....	pg.16
2.1.5. <i>Factores de Riesgo y Protección.</i> .....	pg.17
2.1.6. <i>Estrategias de Afrontamiento de los Estudiantes.</i> .....	pg.19
2.1.7. <i>Prevención y Tratamiento del Burnout.</i> .....	pg.22
2.2. Compromiso Académico. ....	pg.24
2.2.1. <i>¿Qué es el Compromiso Académico?</i> .....	pg.24
2.2.2. <i>Compromiso Académico, Burnout Académico y Rendimiento Académico.</i> .....	pg.25
2.2.3. <i>Variables Relacionadas con el Engagement.</i> .....	pg.26
2.3. Personalidad Estudiantil Tipo-A. ....	pg.27
2.3.1. <i>Definición y Componentes de la Personalidad Estudiantil.</i> .....	pg.27
2.3.2. <i>Características de la Personalidad Estudiantil Tipo-A.</i> .....	pg.28
2.4. Personalidad resistente. ....	pg.29
2.4.1. <i>¿Qué es la Personalidad Resistente?</i> .....	pg.29
2.4.2. <i>Mecanismos de Actuación de la Personalidad Resistente.</i> .....	pg.30
2.4.3. <i>Personalidad Resistente y Burnout.</i> .....	pg.31
2.5. Regulación Emocional. ....	pg.32
2.5.1. <i>¿Qué es la Regulación Emocional?</i> .....	pg.32
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	pg.35
<b>4. HIPÓTESIS</b> .....	pg.35

<b>5. MÉTODO</b> .....	pg.36
5.1. Diseño. ....	pg.36
5.2. Muestra. ....	pg.36
5.2. Variables e Instrumentos.....	pg.37
5.2.1. <i>Burnout</i> .....	pg.37
5.2.2. <i>Escala de Personalidad Estudiantil Tipo-A</i> .....	pg.37
5.2.3. <i>Estrategias de Afrontamiento</i> . ....	pg.38
5.2.4. <i>Regulación Emocional</i> . ....	pg.38
5.2.5. <i>Escala de Personalidad Resistente</i> . ....	pg.40
5.3. Procedimiento.....	Pg.40
5.4. Temporalización. ....	pg.42
<b>6. RESULTADOS</b> .....	pg.43
6.1. Comparaciones Intergrupos.....	pg.49
6.2. Comparaciones Intragrupos.....	pg.53
6.3. Relación de las Variables (protectoras y de riesgo) con el Burnout.....	pg.58
6.3.1. <i>Agotamiento Emocional</i> . ....	pg.58
6.3.2. <i>Cinismo</i> .....	pg.59
6.3.3. <i>Eficacia Académica</i> . ....	pg.60
6.3.4. <i>Compromiso</i> .....	pg.61
6.3.5. <i>Agotamiento Emocional</i> . ....	pg.62
6.3.6. <i>Cinismo</i> .....	pg.63
6.3.7. <i>Eficacia Académica</i> . ....	pg.64
6.3.8. <i>Compromiso</i> .....	pg.65
<b>7. DISCUSIÓN</b> .....	pg.70
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	pg.73
8.1. Limitaciones de la Investigación, Puntos Fuertes y Líneas Futuras. ....	pg.76
<b>9. REFERENCIAS</b> .....	pg.79

<b>10. ANEXOS</b> .....	pg.88
<b>Anexo I: “MBI-SS 15”</b> .....	pg.88
<b>Anexo II: “Escala de Personalidad Estudiantil Tipo-A (EPE-A)”</b> .....	pg.89
<b>Anexo III: “Estrategias de Afrontamiento (COPE-28)”</b> .....	pg.90
<b>Anexo IV: “Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español-     Adolescentes (DERS-E)”</b> .....	pg.91
<b>Anexo V: “Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español-Adultos     (DERS-E)”</b> .....	pg.93
<b>Anexo VI: “Escala de Personalidad Resistente (EPR)”</b> .....	pg.94
<b>Anexo VII: “Consentimiento Informado”</b> .....	pg.95

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	pg.15
Tabla 2	pg.16
Tabla 3	pg.16
Tabla 4	pg.17
Tabla 5	pg.18
Tabla 6	pg.28
Tabla 7	pg.34
Tabla 8	pg.36
Tabla 9	pg.42
Tabla 10	pg.44
Tabla 11	pg.46
Tabla 12	pg.50
Tabla 13	pg.52
Tabla 14	pg.53
Tabla 15	pg.53
Tabla 16	pg.55
Tabla 17	pg.55
Tabla 18	pg.58
Tabla 19	pg.59
Tabla 20	pg.60
Tabla 21	pg.61
Tabla 22	pg.62
Tabla 23	pg.63
Tabla 24	pg.64
Tabla 25	pg.65
Tabla 26	pg.67
Tabla 27	pg.68
Tabla 28	pg.75
Tabla 29	pg.75

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Burnout vs Engagement.	pg.25
<i>Figura 2:</i> División de la muestra según la titulación.	pg.43
<i>Figura 3:</i> Mujeres y Hombres de la muestra total que han respondido los cuestionarios.	pg.43

## **Agradecimientos**

Me gustaría manifestar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han ayudado y apoyado durante la elaboración del Trabajo de Fin de Máster.

Empezar agradeciendo el apoyo recibido a todos los profesores que he tenido durante mi etapa estudiantil y en especial a María Del Valle Flores que me ha animado y orientado para conseguir realizar este bonito y preciado Trabajo de Fin de Máster.

Gracias al instituto en el que he realizado la investigación por el cariño recibido y la confianza depositada en mí.

Doy las gracias a todos a mis amigos y compañeros, que han sido uno de mis principales puntos de apoyo y fuerza, ya que, gracias al interés, ayuda y colaboración prestada he podido llegar hasta aquí y, a mi pareja, por animarme día tras día, sin dejar que me rinda nunca y ayudarme cuando más lo necesito.

Finalmente, agradezco el apoyo tanto emocional como económico prestado por mis padres, para continuar con mi formación profesional.

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El burnout o síndrome de estar quemado, hasta hace pocos años, se estudiaba únicamente en los trabajadores de las empresas, posteriormente en deportistas y, finalmente en los docentes. Sin embargo, en muy pocas ocasiones se ha tenido en cuenta a la población de estudiantes (González y Landero, 2007a; Martínez et al., 2002 y Schaufeli et al., 2002a cit. en Cabanach et al., 2011) que realizan un gran esfuerzo en su día a día para hacer frente a las exigencias educativas. El gran número de horas que dedican a estudiar o a realizar determinadas tareas para lograr entrar a un mercado laboral cada vez más demandado, exigente y competitivo. Por ello, en los últimos años, ha comenzado a tenerse en cuenta al colectivo estudiantil en las investigaciones relacionadas con la Educación y más concretamente en aquellas que pretenden estudiar el burnout académico.

Debemos tener presente que todas las personas somos diferentes y, lo mismo ocurre con los alumnos que, durante su etapa estudiantil, experimentan situaciones en las que sus esfuerzos, a veces, se transforman en éxito personal, pero en muchas otras ocasiones suponen fracaso, estrés, agotamiento emocional, pérdida de interés o incluso deseo de abandonar los estudios. Es decir, dificultades que hacen que los resultados académicos no sean los esperados (Bórquez, 2005 y Sañudo et al., 2011). Por este motivo, una de las principales labores de la sociedad debería ser proporcionar los medios necesarios para hacer frente a los factores de riesgo de sufrir burnout, así como el implementar y favorecer situaciones satisfactorias en su vida para que consigan un óptimo y positivo desarrollo personal.

Teniendo en cuenta esta breve introducción y la reciente literatura sobre el burnout en estudiantes es entendible que, el principal motivo para tratar este tema fuese el deseo personal de conocer más acerca de cómo influye este síndrome en los estudiantes de Educación Postobligatoria (bachillerato y universitarios) y sobre las estrategias más empleadas por los estudiantes para hacer frente al problema.

En segundo lugar, debido a mi formación como docente, creo que es un tema a conocer para prevenirlo y para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos en el sistema educativo.



## **1.1. Planteamiento del problema.**

Tomando como referencia la literatura publicada en torno al burnout, el síndrome se está convirtiendo en la actualidad en un problema de gran relevancia social, llegando incluso a reclamar, en el campo de la salud, el reconocimiento de este síndrome como una enfermedad ya que esta patología tiene efectos en las vidas de las personas (Morán, 2019a).

Como hemos señalado anteriormente, en el ámbito de la Educación, la población más estudiada ha sido la de los docentes, encontrando muy pocos estudios que fijen su atención en los estudiantes. Además, hemos podido evidenciar que se trata de un síndrome que produce sensaciones negativas en la persona que lo sufre y que, generalmente, suele afectar a personas que se proponen metas que resultan inalcanzables y que, con la finalidad de alcanzarlas, hacen números esfuerzos que no siempre se ven recompensados (Bórquez, 2005 y Sañudo et al., 2011). Esto mismo sucede en los estudiantes, población que realiza un gran esfuerzo para alcanzar las metas que se proponen y a las que no siempre consiguen llegar. No obstante, muchos estudiantes se dan por rendidos mientras que otros ven ese fracaso como una oportunidad de aprendizaje.

Por ello, creo que esta investigación que está destinada a comparar y a analizar el papel de algunas de las variables de personalidad y recursos personales de los estudiantes durante las etapas mencionadas, como posibles factores de protección o de riesgo de sufrir burnout académico como una buena forma para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

No obstante, para poder realizar la investigación, es imprescindible comenzar conociendo los aspectos básicos de este problema para, posteriormente, comparar como afecta este síndrome en función de una serie de variables como son: la personalidad estudiantil tipo-A, la regulación emocional y la personalidad resistente que empleen los estudiantes.

En definitiva, este Trabajo de Fin de Máster (TFM) trata de determinar en qué etapa estudiantil se experimenta mayor burnout académico y cómo influyen los factores de protección y de riesgo en el rendimiento académico de los estudiantes que experimentan este síndrome para que, posteriormente, se pueda elaborar un listado de las estrategias de afrontamiento más empleadas por los estudiantes, así como algunas recomendaciones de utilidad para intentar evitar situaciones de burnout tanto en bachillerato como en la universidad.

Respecto al TFM se encuentra estructurado en once apartados diferentes:

Al principio se ha establecido la **introducción** y la **justificación**. Apartados en los que se exponen las razones de porqué se ha decidido trabajar este tema, donde se reflexiona brevemente sobre el centro de interés de la investigación y donde se refleja cómo se encuentra estructurado el trabajo.

El apartado sobre la **fundamentación teórica**. Este punto, se encuentra dividido en cinco apartados que van a permitir conocer el burnout académico, el compromiso académico, la personalidad estudiantil tipo-A, la personalidad resistente y la regulación emocional.

El siguiente apartado hace referencia a los **objetivos** que pretendo conseguir con la elaboración de este TFM.

El cuarto apartado del TFM se muestran las **hipótesis** de las que parto para llevar a cabo la investigación.

El quinto apartado hace alusión al **método**. En este epígrafe se refleja el diseño empleado y la muestra obtenida para poder realizar el estudio.

En el siguiente apartado se muestran las **variables** que pretendo analizar y que desempeñan un papel fundamental para realizar la investigación junto a los **instrumentos** que empleo para poder realizar este trabajo.

En el apartado relativo al **procedimiento** se refleja todo lo que se ha ido realizando y teniendo en cuenta para abordar el tema de investigación.

El séptimo apartado de mi trabajo son los **resultados** obtenidos tras realizar el análisis de la información obtenida por los alumnos de bachillerato y universitarios tras contestar los cuestionarios.

Una vez obtenidos todos los resultados se realiza una **discusión** acerca de todos los resultados obtenidos que permiten realizar las **conclusiones** acerca de la investigación en las que se reflejan tanto los puntos fuertes como las limitaciones del estudio y las posibles futuras líneas de investigación.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. Burnout Académico.

El síndrome de burnout ha tenido varias acepciones y traducciones al español: síndrome de burnout, síndrome de burned out, síndrome del quemado, síndrome del desgaste profesional, síndrome de sobrecarga emocional y síndrome de fatiga en el trabajo.

Según Morán (2019a) el término aparece por primera vez en 1961 en el título de la novela de Graham Greene *A case of Burn-out*, cuyo protagonista es un arquitecto agobiado por crisis existenciales y desilusionado por su trabajo. En la literatura científica, el burnout, fue mencionado por primera vez por Bradley (1969). No obstante, los primeros estudios relacionados con este síndrome comenzaron a desarrollarse en la década de los 70, siendo empleado por primera vez el concepto de burnout, en el ámbito de la psicología por Freudenberger (1974) y popularizado por Maslach (1976).

Estos estudios pioneros fueron realizados debido a la preocupación existente por conocer la salud laboral de trabajadores que realizaban actividades demasiado exigentes. Conocimientos que fueron trasladados al ámbito deportivo a principio de la década de los 80, con el objetivo de explicar el mal que afligía a una gran cantidad de deportistas que presentaban síntomas caracterizados por agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal, lo que provocaba una disminución progresiva de sus niveles de rendimiento deportivo, hasta ocasionar una retirada prematura de la práctica deportiva (Ricardo y Paneque, 2012).

En el estudio de Domínguez et al., (2009), podemos observar varias etapas sobre la investigación del burnout:

La primera etapa tiene un enfoque clínico con carácter exploratorio. Es decir, durante esta etapa el burnout estaba centrado y enfocado a la experiencia del personal que trabajaba en servicios humanos y al cuidado de la salud, ya que, muchos de esos profesionales que tenían como objetivo prestar servicios a personas necesitadas, presentaban actitudes distantes, apáticas y frías hacia los pacientes. De tal forma que, Maslach (1976) identificó en esos profesionales estados de agotamiento emocional y despersonalización.

En 1978, se extiende el estudio del burnout hacia otras profesiones, incluyéndose el tercer aspecto: la falta de realización personal.

La segunda etapa de la investigación se inicia en los años 80 con un enfoque de investigación psicosocial. Considerando que el síndrome se desarrolla por la interacción con características del entorno laboral y personal, extendiendo en los años 90 la investigación al personal militar, administrativos, entrenadores, asesores, directivos, etc.

Finalmente, la tercera etapa de la investigación se caracteriza por aumentar la población que se ve afectada por este síndrome, llegando hasta considerar a los estudiantes durante su periodo estudiantil. (Domínguez et al., 2009).

Tal y como sustentan numerosos estudios como los de Eksteden (2005) o Gil-Monte y Peiró (1997) el desarrollo histórico de su estudio está dividido en dos ramas principales: la línea de Freudenberger que presenta un enfoque clínico y la de Maslach y Pines con un enfoque social. Así, Salanova et al., (2000, p. 118) establece que: “el concepto de burnout se ha ampliado a todo tipo de profesionales y grupos ocupacionales, y ya no está tan restringido al dominio de los servicios a personas (ej. salud, educación y trabajo social)” o los numerosos estudios como los de: González y Landero (2007a); Martínez et al., (2002) o Schaufeli et al., (2002a) (cit. en Cabanach et al., 2011) reflejan que, los estudios sobre burnout, han comenzado a centrar su atención en una nueva población, la de los estudiantes universitarios. Además, señalan que múltiples especialistas consideran el ámbito académico como uno de los más vulnerables a la aparición de este síndrome. Esto ha llevado al origen e interés por centrar la atención en el burnout académico.

No obstante, aun presentando esta pequeña pero concisa contextualización del burnout, aún no hemos definido ¿qué es el burnout? Concretamente, el académico.

### ***2.1.1. Conceptualización del Burnout.***

Una vez entendido cómo ha ido evolucionando el término de burnout, mostraremos una serie de definiciones de este término, pese a que, en la actualidad, no exista una concepción unánime sobre burnout, ya que, como vamos a poder ver, ha sido definido por varios autores y ha ido evolucionando y ampliando su marco de referencia con el paso del tiempo.

A continuación, se muestran una serie de definiciones sobre el burnout, algunas de ellas procedentes de autores con un gran reconocimiento en el estudio de este síndrome.

WordReference (2021) define el término como agotamiento, fatiga y astenia.

Bradley (1969) lo definió como un fenómeno psicológico que ocurría en las profesiones que prestan ayuda humanitaria.

Freudenberger (1974, p.159) lo define de la siguiente manera: “Estado de fatiga o frustración que aparece como resultado de la devoción a una causa, a un estilo de vida, o a una relación que no produce las recompensas esperadas”. No obstante, tal y como nos informa es su estudio Campo Panesso y Ortegón Ortegón (2012, p. 6):

En 1983 Freudenberger amplió su definición aceptando el Burnout como síndrome, al incluir variables como la personalidad, el desempeño en el trabajo, las relaciones sociales y el estilo de vida en general, siendo un proceso que influye tanto en la persona como en la organización.

Maslach (1976): Estado de estrés crónico producido por el contacto de los profesionales de la salud con los clientes, y que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional de las personas y su trabajo, acompañado con dudas acerca la capacidad para realizarlo.

Gil-Monte (2001, p. 2): “Respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado”. No obstante, desde el enfoque prosocial dice que ha sido definido como un síndrome de baja realización personal en el trabajo. Es decir, la tendencia de los profesionales a evaluarse de forma negativa. Por el agotamiento emocional que es cuando los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo y, finalmente, por la despersonalización que es cuando se desarrollan sentimientos negativos, actitudes y conductas de rechazo hacia las personas destinatarias del trabajo (Gil-Monte, 2001).

Tras las definiciones aportadas coincidimos con Ricardo y Paneque (2012, p. 339) cuando dice que: “sí parece haber consenso en que se trata de una respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes con implicaciones nocivas para la persona y la organización”.

Después de mostrar diferentes conceptos del burnout, vamos a centrar la atención en el burnout académico que, basándonos en las anteriores definiciones, podemos intuir que se trata de un agotamiento físico y mental producido durante las tareas estudiantiles. Esta idea se ve refrendada por Peña (2020, s.p.) que dice que: “El burnout académico es un trastorno prolongado, caracterizado por el agotamiento que afecta a la capacidad y motivación relacionada con el estudio. Además de provocar un bajo rendimiento académico puede afectar física y mentalmente otros aspectos de la vida”.

No obstante, Schaufeli et al., (2002a); Schaufeli et al., (2002b); Schaufeli et al., (2007c) o Walburg (2014) (cit. por Arias-Gundín, y Vizoso-Gómez, 2016, p. 2827) establecen que: “el burnout académico se determina por tres dimensiones: el cansancio emocional, el cinismo y la eficacia académica”.

### ***2.1.2. Fundamentación del Burnout.***

El Síndrome de Burnout es de gran importancia dado que no sólo afecta a la calidad de vida y salud mental de las personas. Numerosos artículos reflejan que la prevalencia de este síndrome se encuentra entorno al 30,5 al 39% lo que ha obligado a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a que en el año 2000 lo calificara como un riesgo laboral.

El burnout se fundamenta en la perspectiva social-psicológica y se constituye de tres dimensiones: agotamiento físico y emocional, despersonalización y sentimiento de incompetencia profesional (Maslach y Jackson, 1981c; Maslach, 1982a; Maslach, 1993b).

- Agotamiento físico y emocional: Disminución y pérdida de recursos emocionales (Aceves et al., 2006).
- Despersonalización o cinismo: Actitudes negativas, respuestas hacia los demás con irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo (Atance Martínez, 1997).
- Sentimiento de incompetencia profesional o falta de eficacia profesional: Falta de eficacia percibida en el desarrollo del trabajo (Salanova et al., 2000).

Estas dimensiones se matizan cuando hablamos del burnout académico.

La gran mayoría de los autores establecen que el burnout académico es producido por tres dimensiones, similares a las anteriores:

- Cansancio emocional: Pérdida gradual de energía y sensación de cansancio durante el trabajo realizado (Greig Undurraga y Fuentes Martínez, 2009). Según Arias-Gundín, y Vizoso-Gómez (2016, p. 2827) es: “la fatiga, agotamiento físico o desgaste emocional que padecen los estudiantes a causa de las demandas que requieren sus estudios”.
- Cinismo: El cinismo representa el componente del contexto interpersonal del burnout y es una respuesta negativa y apática frente a algunos aspectos del trabajo (Millán de Lange y Aubeterre López, 2012). Según Arias-Gundín, y Vizoso-Gómez (2016, p. 2827) es: “una indiferencia o falta de interés hacia los estudios”.
- Eficacia académica: Aptitud o competencia para realizar exitosamente tareas académicas (Arias-Gundín y Vizoso-Gómez, 2016).

A pesar de estas tres dimensiones, el estado de agotamiento o pérdida de energía debido a las condiciones del trabajo tiene un papel fundamental en el burnout. Esta misma idea es defendida por Farber (1984) (cit. por Grau Martín, 2007) que considera el agotamiento emocional y físico como el síntoma principal del proceso al no encontrar estrategias de afrontamiento efectivas contra las situaciones estresantes.

### ***2.1.3. Proceso de Desarrollo del Síndrome.***

El Burnout no aparece de forma brusca, sino que es la fase final de un proceso en el que se pueden ir identificando una serie de signos que permiten su detección.

Edelwich y Brodsky (1980) o Vega (2005) identifican cinco etapas en el desarrollo de este síndrome:

En primer lugar, se comienza con una etapa de ilusión en la que el trabajador considera su profesión como estimulante.

La segunda etapa es la de estancamiento o bloqueo en la que el trabajador se da cuenta que sus expectativas no se cumplen.

La tercera etapa es la de frustración que es el núcleo central del Burnout. Etapa en la que comienzan a surgir los primeros síntomas emocionales, conductuales y físicos.

Cuando estos síntomas se agravan se produce la cuarta etapa de apatía donde el trabajador se resigna y acepta que la situación no puede cambiar, pero sigue conservando algo de motivación y energía por su trabajo.

La quinta etapa es de distanciamiento, en la que se siente un vacío total por permanecer las dificultades. En esta etapa la persona dedica menos interés, energía y tiempo a su trabajo y, surge la indiferencia y falta de involucración personal que lleva a la etapa del burnout donde el agotamiento físico y psicológico pueden dar origen al abandono del trabajo o tareas a realizar (Mélida Presuanes, 2014).

Doménech Delgado (1995) plantea que: La persona que ejerce su profesión durante diez años o más, puede experimentar aburrimiento, insatisfacción y desgaste debido a la rutina del trabajo o a la falta de posibilidades de promoción en el mismo. El profesional que tiene burnout padece estas sensaciones con mayor intensidad, de forma más dramática y se siente emocionalmente más presionado, afectándole de forma general en su persona.

A pesar de coincidir con Doménech numerosos estudios muestran que las manifestaciones más comunes en estudiantes son el agotamiento físico y mental, el abandono de los estudios y la disminución del rendimiento académico. Manifestaciones que, según Herrera et al., (2007) o Ricardo y Paneque (2012) se dividen en tres grupos:

Tabla 1

*Manifestaciones de los grupos fundamentales del Burnout en estudiantes.*

Psicosomáticas	Conductuales	Emocionales
Alteraciones respiratorias, del sueño, gastrointestinales, dermatológicas y menstruales	Abuso del tabaco, el café y los fármacos	Deseo de abandonar los estudios
Fatiga crónica	Aumento de conductas violentas	Distanciamiento afectivo
Alteraciones gastrointestinales	Cambios bruscos de humor	Ansiedad
Dolores musculares	Malas conductas alimentarias	Irritabilidad
Cefaleas	Incapacidad de relajarse	Dificultad para concentrarse
	Ausentismo a clases	Falta de motivación
		Baja autoestima

**Nota.** Elaboración propia a partir de Herrera et al., (2007) y Ricardo y Paneque (2012).

Reflejadas las manifestaciones fundamentales del Burnout en estudiantes debo señalar que tal y como establecen Escuderos et al., (2017), el síndrome presenta diferentes niveles de severidad:

- a) Nivel leve: existen síntomas inespecíficos y el individuo disminuye su energía.
- b) Nivel moderado: se presenta insomnio, falta de atención, concentración y riesgo a la automedicación.
- c) Nivel grave: Comienza a surgir la apatía hacia las actividades académicas e incluso personales, aumentando el ausentismo y el uso no controlado de alcohol y fármacos.
- d) Burnout extremo: las crisis existenciales conducen al retraimiento social<sup>1</sup>, depresión, enfermedades psicosomáticas y otras sintomatologías clínicas.

Estos niveles existentes de burnout están muy influenciados por una serie de variables que presentare en el próximo apartado.

<sup>1</sup> **Retraimiento social:** persona que hace vida retirada o apartada del trato social.



### 2.1.4. Variables Asociadas con el Burnout Académico.

Las variables asociadas al burnout en el ámbito académico son muy variadas y diversas. Salanova et al., (2005) diferencia entre variables “obstáculos” (factores del contexto académico que dificultan el desempeño del estudiante), y los facilitadores (factores del contexto académico que posibilitan el buen funcionamiento y mitigan los obstáculos).

Tabla 2

*Variables Asociadas al Burnout Académico.*

Obstáculos	Facilitadores
Dificultades en el servicio de reprografía	Adecuado servicio de biblioteca
Tareas	Compañerismo
Horarios de clases muy cargados	Apoyo familiar y de amigos
Asignaturas con muchos créditos en el programa	Recibir becas de ayudas

**Nota.** Elaboración propia a partir de Domínguez et al., (2009).

Según Domínguez et al., (2009) las variables pueden clasificarse en: a) variables del contexto académico; b) del contexto ambiental y/o social; y c) intrapersonales. En la tabla 3, se presentan los obstáculos que tienden a producir el burnout académico en los estudiantes según las variables presentadas anteriormente.

Tabla 3

*Obstáculos más frecuentes.*

Contexto Académico	Contexto Ambiental o Social	Intrapersonales
Falta de feedback adecuado	Profesión o carrera	Sexo
Relaciones distantes con los profesores	Falta de feedback de los compañeros	Rutina o falta de actividades novedosas
No contar con asociación estudiantil	Competitividad de compañeros	Ansiedad ante los exámenes
Distribución inadecuada de la carga horaria	Falta de apoyo familiar y de amigos	Dificultad para planificar el tiempo
No contar con ayudas educativas	Recursos económicos insuficientes	Bajas competencias sociales y cognitivas
Insuficiente información para realizar las actividades	Ausencia de ofertas en el mercado laboral	Altas expectativas de éxito
Transporte inadecuado para llegar a la institución		Insatisfacción en los estudios
Sobrecarga de materias		Baja autoeficacia
Ausentismo o impuntualidad del profesor		Baja motivación

**Nota.** Elaboración propia a partir de Domínguez, Hederich, y Sañudo (2009).

Numerosos estudios como los de Domínguez et al., (2009); Apiquian (2007) o Ricardo y Paneque (2012) señalan que las mujeres presentan el síndrome de estar quemado con mayor frecuencia que los hombres. Del mismo modo estamos de acuerdo con Apiquian (2007) cuando plantea que, aunque parece no influir la edad en la aparición de este síndrome, existen evidencias de unos años de gran sensibilización en los que el profesional sería especialmente vulnerable. Este periodo suele coincidir con los primeros años de carrera en los que se produce la dicotomía entre las expectativas planteadas y la práctica cotidiana, ya que las recompensas personales, profesionales y económicas, no son las prometidas ni esperadas, por tanto, cuanto más joven, mayor incidencia de burnout.

Guzmán et al., (2019) consideran que los estudiantes que experimentan un mayor nivel de burnout son aquellos que estudian carreras en las que tienen vidas a su cargo porque el cuidado de esas personas puede generar niveles altos de estrés. Por ejemplo, aquellos que estudian áreas de ciencias biológicas y de la salud, ciencias de la educación, etc.

Como se puede observar en la tabla 3, en estudiantes universitarios, el burnout es producto de la exposición prolongada a estresores crónicos provenientes del contexto académico, ambiental o social y de la escasez de recursos personales.

### ***2.1.5. Factores de Riesgo y Protección.***

Según la OMS (2021, s/p): “Un factor de riesgo es cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión”. Entendiendo la definición establecida por la OMS podemos estar de acuerdo con Bitran et al., (2019) cuando muestran algunos de los factores de riesgo del Burnout:

Tabla 4

*Factores de Riesgo del Burnout.*

Individuales	Sociales	Institucionales
Alta autoexigencia y competitividad	Aislamiento social	Alta exigencia académica
Baja tolerancia a la frustración	Vulnerabilidad social	Búsqueda del exitismo y/o autosuficiencia
Crisis vitales		Alta carga asistencial
Insuficiente desarrollo de identidad profesional		Falta de tiempo para alimentarse o descansar
		Evaluación centrada solo en objetivos cognitivos
		Rigidez curricular

**Nota.** Adaptado de: Bitran et al., (2019).

Como se ha podido ver los anteriormente denominados obstáculos también pueden considerarse factores de riesgo para que se origine el burnout. No obstante, el burnout académico, dentro de la escuela se ha vinculado con otros factores como un rendimiento académico deficitario, escasos niveles de eficacia y poca felicidad en el contexto escolar Supervía et al., (2019a).

De igual forma que existen factores de riesgo también existen factores de protección que son características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo (Páramo, 2011).

A continuación, en la tabla 5, presentamos los factores de protección contra el burnout.

Tabla 5

*Factores de Protección del Burnout.*

Individuales	Sociales	Institucionales
Resiliencia frente a experiencias adversas durante la formación	Participación en actividades extracurriculares	Tiempos de traslado a las instituciones educativas breves
Asertividad	Redes de apoyo amplias y fuertes	Disposición de residencias adecuadas
Autocuidado	Habilidades sociales	Pruebas de detección de burnout
Estilos de vida saludables		Buen clima educacional Evaluación del programa educativo

**Nota.** Adaptado de: Bitran et al., (2019).

Una vez expuestos los factores de riesgo y protección que pueden originar el burnout es importante mostrar las estrategias que emplean los estudiantes para hacer frente a este síndrome.

### ***2.1.6. Estrategias de Afrontamiento de los Estudiantes.***

Como venimos señalando, el Burnout es un problema y como tal sus efectos negativos afectan a todos los ámbitos de la vida. Por este motivo, se debe tener muy en cuenta, sobre todo, en el ámbito educativo, ya que esto hace que los resultados académicos no sean los esperados.

Farber y Miller (1981) nos señalan que los maestros que se agotan pueden ser menos simpatizantes con los estudiantes, pueden tener una menor tolerancia a la frustración en el aula, puede planificar sus clases con menos frecuencia o con menos cuidado, pueden fantasear con dejar la profesión, pueden sentir un agotamiento emocional o físico frecuente, pueden sentirse con ansiedad, irritados, deprimidos y, en general, menos comprometidos y dedicados a su trabajo.

Extremera et al., (2003d) reflejan que el burnout se ha convertido en un problema serio tanto para los docentes como para el sistema educativo en general.

Todo esto hace que debemos pensar en la etapa estudiantil. Una etapa vivida de diferentes formas para cada estudiante, donde muchos logran desarrollar competencias que permiten alcanzar la consecución de los objetivos académicos.

Las demandas académicas y de relación en el aula conlleva retos que pueden provocar situaciones de estrés, por este motivo, la gran mayoría de los estudiantes desarrollan estrategias que permiten afrontar las altas exigencias académicas del sistema educativo. Sin embargo, muchos otros experimentan numerosas dificultades que hacen que los resultados académicos acaben siendo negativos o no sean los esperados, utilizando estrategias de afrontamiento inadecuadas como el escape o evitación lo que los lleva a no resolver el problema e ir acumulando malestar (Bórquez, 2005).

Lazarus y Folkman (1991, p.164) definen el afrontamiento como: “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”. Por ello, proponen estrategias de afrontamiento dirigidas a la acción. Es decir, a todas aquellas actividades o manipulaciones orientadas a modificar o alterar el problema, y estrategias dirigidas a la emoción. Es decir, a todas las acciones que ayudan a regular las respuestas emocionales a las que el problema da lugar.

Es lógico tender a pensar que el uso de adecuadas y eficaces estrategias de afrontamiento tenderían a promover una mejor adaptación y rendimiento académico del estudiante, sin embargo, esta relación no ha sido suficientemente explorada en la investigación empírica (Sañudo et al., 2011). Luo et al., (2005) evalúan la relación entre el burnout académico y algunas estrategias de afrontamiento empleadas por estudiantes de secundaria, reflejando que, la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo social, previenen la aparición del burnout. Mismas estrategias que las empleadas, según Cornejo y Lucero (2005), por los estudiantes universitarios. No obstante, Sañudo et al., (2011) que las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes universitarios son: la Solución de Problemas, la Evitación Emocional y la Búsqueda de Apoyo Social, además de la Espera y la Religión.

A continuación, se reflejan algunas de las estrategias de afrontamiento más empleadas por los estudiantes según escala de Estrategias de Coping, evaluadas por Londoño et al., (2006):

- Búsqueda de alternativas: realización de acciones cognitivas, orientadas al análisis de las causas del problema y a generar alternativas de solución.
- Conformismo: estrategia cognitiva que se resigna a la situación.
- Control emocional: estrategia cognitivo-comportamental con la que se intenta tolerar la situación estresante a través del control de las emociones.
- Evitación emocional: estrategia cognitivo-comportamental que regula, oculta o inhibe la expresión de las emociones propias, por las posibles consecuencias, o la creencia de una desaprobación social de ser expresadas.
- Evitación comportamental: estrategia comportamental en la que se realizan acciones que contribuyan a tolerar o eliminar el problema.
- Evitación cognitiva: busca neutralizar los pensamientos negativos por medio de la distracción y la actividad.
- Reacción agresiva: estrategia comportamental en la que se expresa la ira y la hostilidad y se reacciona de manera agresiva hacia los demás, hacia los objetos e incluso hacia uno mismo.
- Expresión emocional abierta: estrategia comportamental en la que se expresan las emociones abiertamente.
- Reevaluación positiva: estrategia que busca aprender de las dificultades al identificar en ellas los aspectos positivos.

- Búsqueda de apoyo social: se refiere a la búsqueda de alternativas para solucionar el problema con otra u otras personas de los grupos sociales cercanos (familia, amigos, pareja u otros).
- Búsqueda de apoyo profesional: se busca el recurso profesional para hacer solucionar el problema o las consecuencias del mismo.
- Religión: el sujeto realiza acciones religiosas, como el rezo y la oración, como estrategias para generar soluciones al problema.
- Refrenar el afrontamiento: estrategia que busca conocer más sobre el problema antes de enfrentarlo.
- Espera: estrategia en la que se actúa de acuerdo con la creencia de que el problema se resolverá por sí misma con el paso del tiempo.

Sañudo et al., (2011) descubrieron que los estudiantes que carecen de habilidades sociales para expresar sentimientos positivos o negativos utilizan la religión y la búsqueda de apoyo social como estrategia de afrontamiento contra el síndrome. Otras estrategias muy utilizadas son: la solución de problemas, empleada por los estudiantes activos y comunicativos, es decir, aquellos alumnos con un mayor rendimiento académico y, la espera, la evitación emocional y la insuficiente autonomía son utilizadas por estudiantes con un comportamiento pasivo.

### ***2.1.7. Prevención y Tratamiento del Burnout.***

Al Burnout se le puede hacer frente en las fases iniciales, y por ello, los amigos y compañeros desempeñan un papel fundamental, ya que, tienden a detectar el Burnout antes que el propio sujeto.

Estudios como los de Guitart (2007), Guerrero y Rubio (2005) o Peña (2020) señalan algunas de las técnicas preventivas de este problema:

- Proporcionar información sobre el Burnout, sus síntomas y consecuencias principales para que sea más fácil detectarlo a tiempo.
- Diseñar e implementar talleres de liderazgo, habilidades sociales, etc.
- Desarrollar técnicas fisiológicas como la relajación o el biofeedback<sup>2</sup>.
- Desarrollar técnicas conductuales como los descansos o la dieta equilibrada.
- Desarrollar técnicas cognitivas como el control de pensamientos.
- Aprender a decir no, ya que en muchas ocasiones tus profesores, amigos y compañeros te animaran a participar en nuevos grupos, cursos, talleres, etc. Por tanto, cuando sientas que ya tienes suficientes actividades y que no dispones del tiempo suficiente para realizar más, está bien decir no.
- Dormir lo suficiente, ya que el descanso es prioritario para retomar las fuerzas que necesitas para afrontar cada jornada y, más aún, en época de exámenes finales o durante ciertas evaluaciones en las que el estudiante siente que son más complicadas.
- Encontrar el espacio suficiente para realizar tanto las actividades académicas como las extracurriculares, la vida social, familiar, en pareja, con amigos. Es muy importante reservar tiempo para ti mismo ya sea para descansar, jugar o simplemente para distraerte y relajarte.

---

<sup>2</sup> **Biofeedback:** técnica que permite a una persona aprender a modificar la actividad fisiológica con la finalidad de mejorar la salud y la actividad de la misma.

A continuación, reflejamos algunos consejos proporcionados por Guerri (2021) para tratar el Burnout:

- Buscar apoyo social para manejar el estrés, ya que el contacto social es el remedio más eficaz contra el estrés.
- Hacer ejercicio físico durante aproximadamente 30 minutos, ya que el ejercicio ayuda a aliviar el estrés y a desinhibirte de los pensamientos.
- Modificar la forma de ver el trabajo, intentado valorar lo que se hace, centrando la atención en aquellos aspectos que más te gusten. Esto ayudará a tener un mayor control de uno mismo. También, es imprescindible tener tiempo libre para descansar. Por ejemplo, el periodo de vacaciones para reducir el estrés que está siendo experimentado.
- Tener una dieta saludable, reduciendo el azúcar, los carbohidratos, la ingesta de caféina, grasas trans y, sobre todo, la nicotina, ya que, aunque al fumar te pueda parecer que te calma, realmente es un estimulante poderoso que conlleva a mayores niveles de ansiedad.
- Reevaluar tus prioridades. Es decir, establece límites reales y alcanzables que puedas llegar a conseguir; toma un descanso todos los días de la tecnología para desconectar por completo y, sobre todo, duerme lo suficiente, ya que, el cansancio puede agravar el problema.

Como hemos visto en los epígrafes anteriores el Burnout académico es un problema que afecta no sólo a los docentes sino también a los estudiantes.

Parece coherente pensar que el Burnout puede influir en el compromiso académico o también denominado engagement académico. Por esta razón, a continuación, se reflejan aspectos relativos al engagement.



## **2.2. Compromiso Académico.**

En los próximos apartados se revisará qué es el compromiso académico, qué relación existe con el burnout y el rendimiento académico y, finalmente, cuáles son las variables que más tienden a relacionarse con el compromiso académico.

### ***2.2.1. ¿Qué es el Compromiso Académico?***

Numerosos estudios reflejan la importancia del engagement académico, sin embargo, existen grandes controversias en torno a su definición y la cantidad de dimensiones que incluye (Medrano et al., 2014).

Schaufeli et al., (2002a, p. 465) lo definieron como: “un estado mental positivo, relacionado con el trabajo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción”.

El vigor se refiere a los altos niveles de energía y esfuerzo en los estudios. La dedicación, a altos niveles de implicación, orgullo y entusiasmo en las tareas. Finalmente, la absorción, se refiere a la inadecuación y tiende a asociarse a altos niveles de concentración (Vallejo-Martín et al., 2017).

Supervía et al., (2019a) establecen el compromiso académico como un estatus psicológico basado en los puntos fuertes del sujeto frente al agotamiento o la ansiedad.

Según Medrano et al., (2014) los investigadores incorporan diferentes indicadores para medir diversos tipos de compromiso. Estudios como los de Horstmanshof y Zimitat (2007) establecen un engagement basado en dos dimensiones: conductual y psicológica. La dimensión conductual hace alusión a ciertos comportamientos como buscar consejo en los docentes, dedicar tiempo al estudio fuera de clase, etc. La dimensión psicológica hace alusión a la orientación académica de los estudiantes y, sobre todo, al valor que ellos mismos otorgan al esfuerzo académico y al aprendizaje (Medrano et al., 2014).

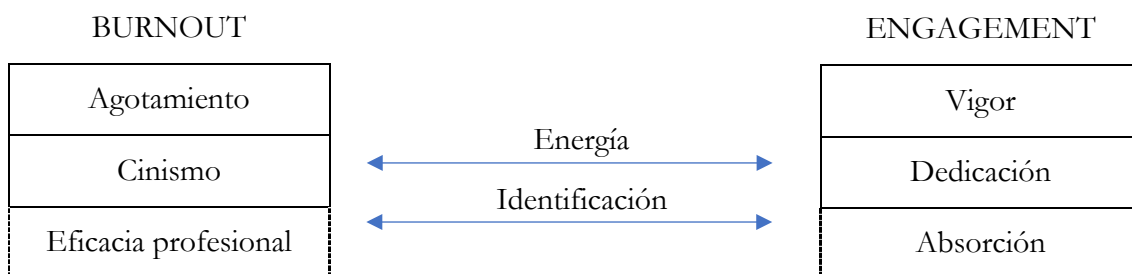
Un modelo alternativo del engagement propone dos dimensiones semejantes pero distintas: conductual y emocional (Mih, 2013). Por un lado, el engagement conductual hace referencia a una participación activa en el proceso de aprendizaje. Es decir, al esfuerzo y persistencia invertida por el estudiante. Se encuentra relacionado con conductas en las que el alumno no se da por vencido e intenta mantener la atención pese al cansancio. Por otro lado, el engagement emocional hace referencia a los sentimientos experimentados durante las actividades académicas. En esta dimensión se originan emociones positivas, como entusiasmo o interés y también negativas como aburrimiento o ansiedad (Medrano et al., 2014).

A pesar de las numerosas controversias acerca de las dimensiones del engagement académico, el modelo teórico con mayor reconocimiento es aquel que refleja las dimensiones de: vigor, dedicación y absorción. Dimensiones que como pudimos ver eran establecidas por Schaufeli et al., (2002a).

En relación con el burnout académico, si se compara la definición de engagement académico con las definiciones de Burnout académico, expuestas en el apartado 4.2., podemos ver que las principales dimensiones del compromiso académico (vigor y dedicación) se relacionan de negativamente con las dimensiones del burnout académico (agotamiento y cinismo). Es decir, tal y como establece Caballero et al., (2015a, p. 256): “la energía (vigor) se torna en agotamiento, la dedicación en cinismo y la autoeficacia en ineffectividad”.

Todo esto se puede ver claramente en el esquema de Esteban-Gil (2016, p. 28):

*Figura 1*  
*Burnout vs Engagement*



**Nota.** Extraído de: Esteban Gil, I. (2016).

### ***2.2.2. Compromiso Académico, Burnout Académico y Rendimiento Académico.***

Según Caballero et al., (2015a, p.256): “El nivel de desempeño académico determina la promoción de los estudiantes”. No obstante, el desempeño académico se emplea únicamente, como rendimiento académico o como el promedio ponderado de las notas.

Estudios como los de Martínez y Pinto (2005); Sañudo et al., (2011) o Caballero et al., (2012b) señalan que los estudiantes que presentan burnout académico tienen un bajo rendimiento académico. Es decir, los alumnos que presentan altos niveles de agotamiento y cinismo son aquellos que obtienen resultados académicos más bajos.

Numerosas investigaciones reflejan que el nivel de desempeño y el compromiso académico se relacionan positivamente. Sin embargo, ocurre la relación es negativa entre el burnout académico y los niveles de desempeño o compromiso académico.

### ***2.2.3. Variables Relacionadas con el Engagement.***

Estudios como los de Parra (2010) o Vallejo-Martín et al., (2017) hablan de una serie de variables moduladoras<sup>3</sup> que inciden en el burnout y el engagement académico:

- Edad y curso. A mayor curso y edad, mayor nivel de cinismo y menor dedicación y compromiso tanto con los estudios como con la institución académica.
- Opciones de elección de carrera. Los alumnos que estudian en las carreras escogidas como primera opción experimentan un mayor compromiso académico.
- Autoeficacia. Determina el esfuerzo y la persistencia para realizar la tarea. Por este motivo, se piensa que una crisis de autoeficacia aumenta las probabilidades de sufrir burnout y de tener un menor compromiso académico.
- Satisfacción. Según Parra (2010) existe una correlación significativa y positiva de las variables vigor, dedicación y absorción con satisfacción frente a los estudios. Una adecuada satisfacción supone mayor autoeficacia y rendimiento académico.
- Autoestima. Variable que influye en el comportamiento de las personas y en su bienestar psicológico. De esta forma, niveles altos de autoestima se relacionan con puntuaciones promedio de rendimiento académico y altos de engagement.
- Género. Las mujeres son más propensas a sufrir el síndrome de burnout, pero muestran mayores niveles de compromiso y dedicación que los hombres.
- Situación laboral. En los niveles de vigor y absorción no existe diferencia respecto a la relación con la situación laboral y el nivel de engagement, pero sí existe esa diferencia en el nivel de dedicación entre los alumnos que no trabajan y los que sí lo hacen, reflejando un mayor compromiso en aquellos estudiantes que trabajan.
- Inteligencia emocional (IE). A mayor IE se afrontan mejor las situaciones académicas estresantes y es mayor el compromiso y la eficacia académica.
- Perfeccionismo. El perfeccionismo negativo<sup>4</sup> se relaciona con el burnout mientras que el positivo<sup>5</sup> con altos niveles de compromiso académico.

Concluimos este apartado coincidiendo con González et al., (2019b) cuando dicen que las instituciones educativas deben intentar que el alumnado se mantenga en esta vertiente de compromiso. También con Rodríguez-Muñoz y Bakker (2013) cuando reflejan que el hecho que impulso a estudiar el compromiso académico fue el estudio del burnout.

---

<sup>3</sup> **Variables Moduladoras:** Son factores que regulan los efectos de los estresores.

<sup>4</sup> **Perfeccionismo negativo:** Dudas acerca de las acciones, sobre los errores, etc.

<sup>5</sup> **Perfeccionismo positivo:** Hace referencia a la organización que una persona mantiene.

Al hablar del compromiso es razonable pensar que éste dependerá de la personalidad de cada persona. Por este motivo, en los próximos apartados realizaremos una síntesis sobre lo que es la personalidad estudiantil y la personalidad resistente.

### **2.3. Personalidad Estudiantil Tipo-A.**

En este apartado establecemos qué es la personalidad estudiantil, sus dimensiones principales y algunas de las características de las personas que sufren este tipo de personalidad.

#### ***2.3.1. Definición y Componentes de la Personalidad Estudiantil.***

Friedman y Rosenman (1957) describieron un estilo de comportamiento que llamaron Patrón de Conducta tipo A (Personalidad tipo A).

Hoy en día, no existe un consenso que determine las dimensiones básicas de esta personalidad. Algunos autores como, por ejemplo, Vinaccia et al., (2004) establecen que la personalidad estudiantil está compuesta por dos dimensiones que son: competencia-liderazgo e impaciencia-agresividad. Sin embargo, otros autores como, por ejemplo, Carmona et al., (2002) que establecen tres dimensiones como básicas de la escala de personalidad estudiantil: competitividad, impaciencia y hostilidad.

Barraza Macías et al., (2013b, p. 36) se apoyan en el modelo tridimensional de Carmona et al., (2002) y definen la personalidad estudiantil tipo A como: “una personalidad caracterizada por la competitividad, la orientación al trabajo y la impaciencia”.

En las investigaciones pioneras de Matthews y Angulo (1980), Matthews y Siegel (1982) y Evalyn et al., (1987), sobre la escala de personalidad estudiantil tipo-A, se descubrió lo siguiente:

- Las puntuaciones del patrón de conducta tipo A son más altas en los niños que en las niñas.
- Las puntuaciones del patrón de conducta tipo A son más altas en la clase alta que en la media.
- Las puntuaciones del patrón de conducta tipo A son más altas en las zonas urbanas que en las rurales.
- El patrón de conducta tipo A es muy inestable en varones de clase alta y aumenta a medida que se incrementa la edad.

### *2.3.2. Características de la Personalidad Estudiantil Tipo-A.*

Una vez presentado lo que se entiende por personalidad estudiantil tipo-A, en la tabla 6 se pueden observar algunas de sus características:

Tabla 6

#### *Características de la Personalidad Estudiantil tipo-A.*

Persona enérgica e impaciente que habla en voz alta y hace todo rápido

Se cansa cuando oye a otra persona y termina sus frases

Dominante, autoritario y competitivo.

Implicado en el trabajo. Considera el ocio o los descansos una pérdida de tiempo

Preocupado por el rendimiento y los resultados finales

No tiene en cuenta las opiniones de los demás

Propenso a la ira, la hostilidad y la agresividad.

Mucho afán de protagonismo

---

**Nota.** Elaboración propia a partir de Cantón (2020) y de Muñoz (s.f.).

En relación con el Burnout, Preciado y Vázquez (2009) realizaron una investigación en la que intentaron identificar las variables del perfil de estrés como predictoras del síndrome de burnout y en sus resultados se muestra que los comportamientos tipo A se relacionan con la dimensión despersonalización del Síndrome de Burnout (cit. en Barraza Macías et al., 2013b).

De igual manera que influye la personalidad estudiantil en el compromiso académico y, por ende, en el burnout, la personalidad resistente, también desempeña un papel esencial. Por esta razón, en el próximo apartado reflejaré qué es la personalidad resistente y algunos mecanismos de actuación frente a ella.

## 2.4. Personalidad resistente.

En este apartado reflejamos qué es y cuáles son las principales dimensiones de la personalidad resistente. También mostramos los principales mecanismos de actuación, algunos de los efectos del burnout en relación a la personalidad resistente y, finalmente, algunas de las razones por las que este tipo de personalidad es considerada como un factor de protección del burnout.

### 2.4.1. ¿Qué es la Personalidad Resistente?

Godoy-Izquierdo, y Godoy (2002, p. 137) muestran que: “El constructo de la dureza, resistencia o personalidad resistente, fue propuesto por Kobasa, Maddi y su grupo de colaboradores a finales de la década de 1970 y principios de la siguiente”.

Kobasa (1982a) establece que el concepto de personalidad resistente o también denominada hardiness o hard personality está definido por tres dimensiones:

- Compromiso. Cualidad que supone en el individuo el reconocimiento personal de las propias metas y que se caracteriza por la tendencia a involucrarse en todas las actividades de la vida (Jiménez et al., 2000).
- Control. Disposición a pensar y actuar con la convicción de que se puede intervenir mientras se producen los acontecimientos (Jiménez et al., 2000).
- Reto. Cualidad que permite que los individuos perciban el cambio como una oportunidad para aumentar las propias competencias, y no como una situación de amenaza (Jiménez et al., 2000).

Teniendo presente las tres dimensiones de la personalidad resistente podemos entender que Jiménez et al., (2000, p. 2) establezcan que: “La personalidad resistente o hardiness induce a estrategias de afrontamiento adaptativas, a la percepción de los estímulos potencialmente estresantes como oportunidades de crecimiento”.

Observando las dimensiones de la personalidad resistente, coincidimos con Jiménez et al., (2000) cuando dicen que las personas con personalidad resistente hacen mejor frente al estrés. Es decir, emplean estrategias de afrontamiento para percibir los estímulos como menos amenazantes y como oportunidades de crecimiento personal.

El estudio de Ríos Rísquez (2011) señala que la personalidad resistente actúa sobre la salud de dos formas diferentes: indirectamente, reduciendo el impacto de los eventos estresantes a través del empleo de estrategias de afrontamiento positivas, y directamente, por los propios factores componentes del constructo, especialmente el compromiso.

Numerosos estudios como los de Harrison et al., (2002); Judkins et al., (2006); Lambert, Lambert et al., (2007) o Garrosa et al., (2008) destacan la importancia de este constructo de personalidad como variable moduladora de los efectos del burnout.

El estudio de Garrosa et al., (2008) toma como muestra a los estudiantes, ya que, hasta el momento, la mayoría de los estudios centrados en la personalidad resistente estaban centrados en los docentes. En este estudio estableció que los componentes de la personalidad resistente se relacionaban de forma negativa con el burnout.

#### ***2.4.2. Mecanismos de Actuación de la Personalidad Resistente.***

Godoy-Izquierdo y Godoy (2002) establecen cinco mecanismos de actuación de la personalidad resistente:

- 1) La personalidad resistente ayuda a modificar las percepciones que se tienen de los estímulos estresantes.
- 2) La personalidad resistente induce a un estilo de afrontamiento transformacional. Es decir, la personalidad resistente puede moderar los efectos del estímulo estresante que ha sido interpretado por la persona. Para ello, pone en marcha estrategias de afrontamiento efectivas, inhibiéndose de las estrategias que son poco funcionales.
- 3) La personalidad resistente afecta de forma indirecta a través de su influencia sobre el apoyo social acerca de las estrategias de afrontamiento a emplear.
- 4) La personalidad resistente favorece cambios hacia determinados estilos de vida y hábitos saludables. Es decir, la personalidad resistente se relaciona con prácticas saludables como los descansos o la ingesta de alimentos saludables.
- 5) La personalidad resistente tiene efectos positivos de tipo fisiológico. Se disminuyen la reactividad psicofisiológica del individuo al estrés, vía la valoración positiva del potencial estresor y el afrontamiento eficaz al mismo.

### ***2.4.3. Personalidad Resistente y Burnout.***

Herrera et al., (2007) coincide con los efectos expuestos por Ricardo y Paneque (2012) sobre el burnout. Efectos psicómaticos como pinchazos en el pecho, dolores musculares en la espalda, el cuello y el estómago, dificultades respiratorias, temblor de manos, diarrea, etc. Conductuales como: ausentismo y menor rendimiento laboral y escolar, aumento de conductas violentas, descansos largos, consumo frecuente de tabaco, café y fármacos, cambios bruscos de humor, etc. Emocionales como: distanciamiento afectivo, ansiedad, impotencia, baja autoestima, etc.

Todos estos efectos del burnout pueden llegar a ser bastante graves, generando consecuencias a nivel personal, familiar y laboral. No obstante, como vengo señalando, existen estrategias que permiten afrontar esta situación. De esta forma, estudios como los de Zellars et al., (1999) establecen que el grado de vulnerabilidad individual a este síndrome depende en gran medida de los mecanismos de afrontamientos empleados por cada persona.

Herrera et al., (2007) establecen que existen variables que disminuyen la probabilidad de que las personas lleguen a experimentar estrés o burnout y, entre esas variables se encuentra la personalidad resistente de Kobasa (1979b y 1982a).

Kobasa (1982a) estableció que la personalidad resistente permite hacer frente a los estímulos estresantes, de tal forma que se perciban como menos amenazantes. Es decir, ante ciertos hechos vitales negativos, existen elementos de la personalidad que nos protegen.

Ante esas evidencias podemos determinar que la personalidad resistente es un factor de protección contra el burnout. De hecho, Jiménez et al., (2000) señalaron que las personas que presentan puntuaciones altas de personalidad resistente muestran menores índices de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal.

Para finalizar la fundamentación teórica, en el epígrafe que presento a continuación, se refleja la importancia que tiene la regulación emocional en relación al burnout académico.



## 2.5. Regulación Emocional.

En este último apartado revisamos qué es la regulación emocional y por qué puede ser considerada un factor de protección frente al burnout académico.

### 2.5.1. *¿Qué es la Regulación Emocional?*

Cabanach et al., (2011) señalan que las variables personales desempeñan un papel fundamental en la aparición del burnout y que, en los últimos años, se ha incidido en el papel de la inteligencia emocional, principalmente, en la influencia que tiene la regulación emocional en el burnout académico.

Esta evidencia nos lleva a definir qué es la inteligencia emocional y qué se entiende por regulación emocional.

Quiliano Navarro y Quiliano Navarro (2019, p. 2) reflejan que la inteligencia emocional es: “Capacidad para razonar sobre las emociones, refleja la capacidad del individuo para hacer mejor uso de sus propias cualidades y competencias sociales para el desarrollo individual, emocional, intelectual y profesional”. Sin embargo, al hablar de inteligencia emocional hemos de hacer referencia a uno de los mayores pioneros. Mayer (1990, p. 1) lo define como: “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Donovan (2021, p. 37) establece que: “la regulación emocional posibilita que las personas aprendan a regular la intensidad y la expresión de sus emociones”.

Diversos estudios han puesto de manifiesto el papel de la inteligencia emocional y la regulación emocional en la salud mental. Así, Puertas et al., (2019) plantea que los estudiantes que adquieren correctos niveles de Inteligencia Emocional, desarrollan habilidades para gestionar sentimientos como la ansiedad o la depresión. Esto supone un aumento de la autoestima de la persona y, por tanto, una mayor satisfacción hacia el trabajo realizado y el esfuerzo empleado.

Castro et al., (2021) subraya que la capacidad de regular las emociones de manera eficiente permite afrontar los hechos estresantes que se presentan en la vida cotidiana de los jóvenes universitarios, alejando la posibilidad de que sufran ansiedad, depresión, problemas de conducta y bajo rendimiento académico.

Con las afirmaciones expuestas anteriormente, se puede plantear como hipótesis que un adecuado control sobre la regulación emocional podría ser un factor de protección a los efectos de sufrir burnout académico, y vamos a tratar de comprobar esa relación en este estudio.

Según Mayer et al., (2008) la IE es una capacidad del individuo que permite procesar la información proporcionada por las emociones.

Como sabemos una de las dimensiones principales del burnout académico es el cansancio emocional por lo que un adecuado nivel de IE puede reducir la probabilidad de sufrir burnout. De hecho, estudios como los de Extremera et al., (2009c) establecen que, a mayor puntuación en IE mayor nivel de eficacia académica. Idea que se ve refrendada por Pena y Extremera (2012) que señalan que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de comprender las causas y consecuencias de sus emociones, llegando a desarrollar estrategias que permitan regularlas o en el estudio de Supervía et al., (2019a) en el que se cumplió su primera en la que establecía que la IE se relacionaba positivamente con la dimensión de eficacia académica, es decir, los estudiantes con una mayor comprensión y regulación emocional presentan una mayor eficacia y, por consiguiente, un mayor rendimiento académico.

Para concluir, establecemos una pequeña diferenciación entre estrés y burnout, ya que, coincidimos con Quintero-Febles et al., (2020) cuando señala que habitualmente empleamos los términos de estrés y burnout indistintamente. Hacemos alusión al estrés cuando nos referimos a situaciones o estados desagradables experimentados por las personas. Por ejemplo, cuando nos referimos al agotamiento, la importancia o la ansiedad. Esto ha provocado que la relación entre estrés laboral y burnout sea confusa. De hecho, en la literatura podemos encontrar autores que establecen que el burnout es una forma específica del estrés laboral y, otros que consideran que existe una clara diferencia, ya que el estrés laboral puede ser considerado positivo o negativo por la persona mientras que el burnout sólo puede considerarse negativo.

A continuación, en la tabla 7, exponemos algunas diferencias recopiladas de estudios como los de Suárez (2016) o Koeck (2021) sobre ambos términos:

Tabla 7

*Diferencias entre Burnout y Estrés laboral.*

Burnout	Estrés
Se manifiesta como una respuesta al estrés	
Constituido obligatoriamente por tres dimensiones: agotamiento físico y emocional, despersonalización y falta de eficacia profesional	
Caracterizado por la ausencia de implicación, desgaste emocional y desmotivación en el problema ocasionado	Caracterizado por una gran implicación en el problema ocasionado
Experimentamos una disminución de las emociones	Sufrimos las emociones con mayor intensidad
Provoca un sentimiento de abandono	Provoca hiperactividad
Puede originar depresión	Puede originar ansiedad
Consecuencias emocionales	Consecuencias físicas

**Nota.** Elaboración propia a partir de Suárez (2016) y Koeck (2021).

Entendiendo por tanto el estrés como un estado desagradable que si perdura en el tiempo puede originar el burnout, es comprensible pensar que, la IE es un factor de protección ante el estrés. Esta misma idea fue corroborada en el estudio de Extremera et al., (2003a). De esta manera, concluimos coincidiendo con Extremera et al., (2006b) cuando señalan que la IE favorece un mejor afrontamiento a las situaciones académicas estresantes, provocando una menor probabilidad de sufrir burnout y estrés al mismo tiempo que favorece actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo principal es analizar el papel de algunas variables de personalidad y recursos personales como factor de protección y de riesgo de sufrir burnout académico en estudiantes universitarios y de bachillerato.

#### Objetivos específicos:

- 1) Analizar la posible influencia del burnout en el compromiso académico de los estudiantes.
- 2) Analizar la influencia de las siguientes variables: compromiso académico, personalidad estudiantil tipo-A, personalidad resistente y regulación emocional, como factores de protección o riesgo en el burnout.
- 3) Identificar las estrategias de afrontamiento y de regulación emocional más utilizadas por los estudiantes para hacer frente al burnout y al estrés.
- 4) Comparar los niveles de burnout y los factores de protección y riesgo entre estudiantes de bachillerato y de universidad para identificar elementos comunes y diferenciales.

### 4. HIPÓTESIS

En este apartado se recogen las hipótesis planteadas para la investigación, organizadas en función de los objetivos a los que corresponden:

- 1.1. Los estudiantes de bachillerato presentan mayores niveles de cansancio emocional y cinismo y menores de eficacia académica que los estudiantes universitarios.
- 2.1. Cuanto mayor son los niveles de cinismo menor es el compromiso y la eficacia académica de estudiantes de bachillerato y universitarios.
- 2.2. Niveles altos de personalidad estudiantil tipo-A se asocian con niveles más altos de cansancio emocional y cinismo.
- 2.3. Niveles altos de personalidad resistente se relacionan positivamente con niveles altos de eficacia académica y negativamente con el cinismo.
- 2.4. Cuanto mayor sea la regulación emocional de los estudiantes de bachillerato y universitarios mayor será su sentimiento de eficacia académica.
- 2.5. Cuanto mayor sea la regulación emocional de los estudiantes de bachillerato y universitarios, mayor será su sentimiento de eficacia académica.
- 3.1. Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes de bachillerato y de universidad son: la desconexión, el apoyo social y el apoyo emocional.

## 5. MÉTODO

Con el propósito inicial de analizar el papel de algunas variables de personalidad y recursos personales como factores de protección y de riesgo de sufrir burnout académico, realizamos un estudio, en colaboración con estudiantes de bachillerato de un instituto de la provincia de Valladolid y estudiantes universitarios de dos universidades de la misma provincia, que según el objeto de estudio es exploratorio.

### 5.1. Diseño.

Para definir el carácter de este diseño, se llevó a cabo una investigación enmarcada, según el tipo de datos, en un paradigma cuantitativo que, según el tipo de variables, es *ex post facto* correlacional y, según el tiempo en el que se realiza, es transeccional<sup>6</sup>.

### 5.2. Muestra.

En este estudio se evaluó una muestra conformada por 180 estudiantes. Del conjunto de estudiantes, 110 pertenecían a universidades de Valladolid (60.8%) y 71 a un instituto de la provincia de Valladolid (39.2%).

Del total de participantes, 112 eran mujeres (61.9%), 68 hombres (37.6%) y 1 persona no indicó su género (0.6%). Las edades estaban comprendidas entre los 16 y los 54 años ( $M=20.49$ ;  $SD= 4.718$ ).

Según la edad, los alumnos universitarios presentaban una media ( $M = 23.06$ ) y desviación estándar ( $SD = 4.384$ ) mayor que la de los alumnos de bachillerato, media ( $M=16.46$ ) y desviación estándar ( $SD = .582$ ).

En la tabla 8, se puede observar el número de hombres y mujeres en función de si son estudiantes de bachillerato o universitarios.

Tabla 8

*Tabla cruzada Universidad o Bachillerato\*Mujer/Hombre.*

Recuento

		Mujer/Hombre			Total
		Hombre	Mujer	NC	
Universidad o Bachillerato	Universidad	31 (28.2%)	78 (70.9%)	1 (.9%)	110 (100%)
	Bachillerato	37 (52.1%)	34 (47.9%)	0 (0%)	71 (100%)
Total		68 (37.6%)	112 (61.9%)	1 (.5%)	181 (100%)

**Nota.** Elaboración propia.

<sup>6</sup> **Investigaciones transeccionales:** tienen como objetivo descubrir el grado de asociación entre dos o más variables medidas en grupos de distintas edades en un periodo único de tiempo (De la Torre, 2015).

## **5.2. Variables e Instrumentos.**

En este apartado mostramos los instrumentos empleados para llevar a cabo la investigación, ordenados según el cuestionario realizado por los estudiantes.

### **5.2.1. *Burnout.***

El instrumento que empleamos para medir el burnout académico en los estudiantes aparece reflejado en el anexo 1 y es denominado Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), en su versión española (Schaufeli et al., 2002b).

El instrumento consta de 15 ítems categorizados en tres dimensiones que conforman el burnout. Se compone de tres subescalas:

- Agotamiento emocional incluye cinco ítems.
- Cinismo contiene cuatro ítems.
- Eficacia académica incluye seis ítems.

El coeficiente Alpha de Cronbach que hemos realizado para nuestra muestra fue para la subescala de agotamiento emocional (.79), para la subescala de cinismo (.88) y para la subescala de eficacia académica (.79), pudiendo llegar a (.80) si se elimina el ítem 15. Como podemos ver, se trata de valores similares a los descritos en la versión española (.66, .79 y .74 respectivamente).

### **5.2.2. *Escala de Personalidad Estudiantil Tipo-A.***

La escala de Personalidad Estudiantil Tipo-A (EPE-A) reflejada en el anexo 2, fue publicada por Barraza Macía (2008a) y consta de 16 ítems que se pueden responderse mediante una serie de preguntas tipo Likert con cinco valores diferentes: nunca, rara vez, alguna vez, casi siempre y siempre.

La distribución de los ítems fue la siguiente:

- Orientación al trabajo, constituida por seis ítems.
- Competitividad contiene cinco ítems.
- Impulsividad que incluye cinco ítems.

El coeficiente Alpha de Cronbach que hemos realizado para nuestra muestra fue para la subescala de orientación al trabajo (.65), pudiendo ser de (.70) si se elimina el ítem 13. Para la subescala de competitividad fue (.63) y, para la subescala de impulsividad fue (.59). Se trata de valores similares a los descritos en la versión española (.79, .70 y .61 respectivamente).

### ***5.2.3. Estrategias de Afrontamiento.***

El instrumento COPE-28, reflejado en el anexo 3, es la versión española del Brief COPE de Carver (1997) realizada por Morán y Manga (cit. Morán et al., 2010b).

Este instrumento nos permite identificar las estrategias de afrontamiento más efectivas empleadas tanto por los estudiantes de bachillerato como los estudiantes universitarios. Para ello, los alumnos han de responder a 28 ítems con cuatro alternativas de respuesta, de 0 (“nunca hago esto”) a 3 (“hago siempre esto”) y sus correspondientes respuestas intermedias.

Todos estos ítems conforman 14 subescalas que en la versión original tienen el siguiente Alpha de Cronbach: afrontamiento activo (.403), planificación (.433), apoyo social (.472), uso de apoyo emocional (.642), autodistracción (.420), desahogo (.409), desconexión conductual (.459), reevaluación positiva (.423), humor (.655), negación (.469), autoinculpación (.403), aceptación (.176), religión (.622) y uso de sustancias (alcohol, medicamentos) (.868).

El coeficiente Alpha de Cronbach que hemos realizado para nuestra muestra fue: afrontamiento activo (.525), planificación (.401), apoyo social (.623), uso de apoyo emocional (.811), autodistracción (.280), desahogo (.397), desconexión conductual (.511), reevaluación positiva (.667), humor (.852), negación (.606), autoinculpación (.626), aceptación (.425), religión (.765) y uso de sustancias (alcohol, medicamentos) (.943).

### ***5.2.4. Regulación Emocional.***

La escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español - Adolescentes (DERS-E), presentada en el anexo 4, es la versión española de Gómez-Simón et al., (2014) de la escala de Gratz y Roemer (2004) contestada por los alumnos de bachillerato.

El instrumento se compone de 36 ítems que puntúan a través de una escala Likert de cinco alternativas, desde 1 (“Casi Nunca” -- 0-10%) a 5 (“Casi Siempre” -- 91-100%).

Todos estos ítems han sido agrupados en seis subescalas:

- Falta de conciencia emocional, constituida por seis ítems. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.62). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es (.60).
- Falta de claridad emocional. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.71) mientras que en nuestro estudio es (.87).
- Dificultades en el control de impulsos. Su Alpha de Cronbach en la versión original es de (.81). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es (.87).

- Interferencia en conductas dirigidas a metas. Su Alpha de Cronbach en la versión original es de (.80). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es (.86).
- Falta de aceptación emocional. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.84). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es (.91).
- Acceso limitado a estrategias de regulación. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.77). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es de (.85).
- DERS TOTAL: Suma de todas las escalas. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.93). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es de (.94).

Al trabajar con personas universitarias fue preciso emplear la escala de dificultades en la Regulación Emocional en español - Adultos (DERS-E), reflejada en el anexo 5, es la versión española realizada por Hervás y Jórdar (2008).

En este caso, el instrumento, está constituido por 28 ítems que puntúan a través de una escala Likert con cinco alternativas de respuesta, de 1 (“Casi Nunca”) a 5 (“Casi Siempre”).

Todos estos ítems han sido agrupados en cinco subescalas:

- Descontrol. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.91) mientras que en nuestro estudio es (.93).
- Rechazo. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.90) mientras que en nuestro estudio es (.93).
- Interferencias. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.87). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es de (.89).
- Desatención. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.73). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es de (.80).
- Confusión. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.78). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es de (.83).
- DERS TOTAL: Suma de todas las escalas. Su Alpha de Cronbach en la versión original es (.93). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach es de (.95).

Observamos que, en la escala de los adolescentes, las subescalas (impulsividad y acceso limitado a estrategias de regulación) se transforman en la subescala (descontrol).



### ***5.2.5. Escala de Personalidad Resistente.***

La escala de Personalidad Resistente (EPR) del cuestionario de desgaste Profesional de enfermería (CDPE), validado por Moreno-Jiménez et al. (2000) aparece reflejado en el anexo 6.

El objetivo de este instrumento es medir la personalidad resistente, en un contexto académico, a través de 21 ítems cuya puntuación sigue una escala tipo Likert de 1 (“Muy en desacuerdo”) a 4 (“Muy de acuerdo”) con sus correspondientes respuestas intermedias.

La personalidad resistente queda definida en tres dimensiones:

- Compromiso, conformada por cinco ítems.
- Reto, constituida por siete ítems.
- Control, formada por cinco ítems.

Respecto al sistema de puntuación, es posible obtener un índice global de personalidad resistente a partir de la media de las tres dimensiones que estructuran la personalidad resistente.

El coeficiente Alpha de Cronbach, en nuestro estudio, para la subescala de compromiso fue (.74), pudiendo ser (.75) si eliminamos el ítem 7. Para la subescala de reto fue (.79), pudiendo ser (.82) si eliminamos el ítem 1. Para la subescala de control fue (.85). Por último, el Alpha de Cronbach de la personalidad resistente fue (.86).

Se puede observar que se trata de valores similares a los descritos en la versión original (.81, .81 y .75), siendo (.86) el Alpha de la personalidad resistente.

### **5.3. Procedimiento.**

A continuación, describimos el proceso realizado para recoger los datos del trabajo:

En primer lugar, establecimos el tema de interés, la muestra y los instrumentos a emplear. Más adelante, elaboramos un consentimiento informado destinado a los tutores legales de los alumnos con los que se realizaría la investigación. Después, solicitamos el permiso pertinente a la Dirección Provincial de Valladolid para llevar a cabo la investigación con estudiantes de bachillerato y en colaboración con un instituto de la provincia. Estos se pueden ver reflejados en el anexo 7 y 8.

Posteriormente, contactamos con el director del instituto para organizar los momentos en los que se difundirían los cuestionarios y solicitar el consentimiento informado de los padres.

Tras ello, el director nos puso en contacto con la orientadora del instituto para informarla sobre el tema de investigación, los tipos de cuestionarios y los cursos que nos interesaban investigar en este trabajo, pactando así el procedimiento a seguir para comenzar a difundir y realizar los cuestionarios.

Este cuestionario fue administrado por la orientadora durante diferentes horas lectivas o sustituciones que realizaba a profesores. Todos los cuestionarios fueron realizados en formato papel por tres clases que cursan ciencias de la salud, ciencias tecnológicas o letras de primero de bachillerato.

Antes de difundir estos cuestionarios se tuvieron en cuenta unas medidas de precaución contra el COVID: tanto el consentimiento informado como los cuestionarios estuvieron en cuarentena una semana antes de ser difundirlos y otra antes de ser recogidos por el investigador. Este pequeño retraso supuso la pérdida de la muestra de los alumnos de segundo de bachillerato con los que inicialmente se contaba. El cuestionario se realizó del 3 al 20 de mayo.

Una vez contestados los cuestionarios y pasada la semana de cuarentena, la orientadora del centro contacto conmigo para proceder a su recogida.

A continuación, tuvimos en cuenta el cuestionario constituido por los instrumentos relativos a las variables que pretendemos analizar en el alumnado universitario. El cuestionario se elaboró a través de Google forms y estuvo abierto para su realización desde el 5 al 31 de mayo.

#### 5.4. Temporalización.

En este apartado expongo un cronograma en formato tabla que refleja los diferentes apartados realizados desde noviembre hasta junio.

Tabla 9  
*Cronograma de los apartados del TFM.*

APARTADOS	MESES							
	NOV.	DIC.	EN.	FEBR.	MZO.	ABR.	MY.	JUN.
Elección de Tutora								
Elección de Tema y Muestra								
Título Provisional								
Título Final								
Introducción y Justificación								
Fundamentación Teórica								
Objetivos								
Hipótesis								
Elección del método y del procedimiento								
VARIABLES e instrumentos								
Solicitud de Permisos								
Elaboración y difusión de Cuestionarios								
Resultados								
Discusión								
Conclusiones								
Referencias								

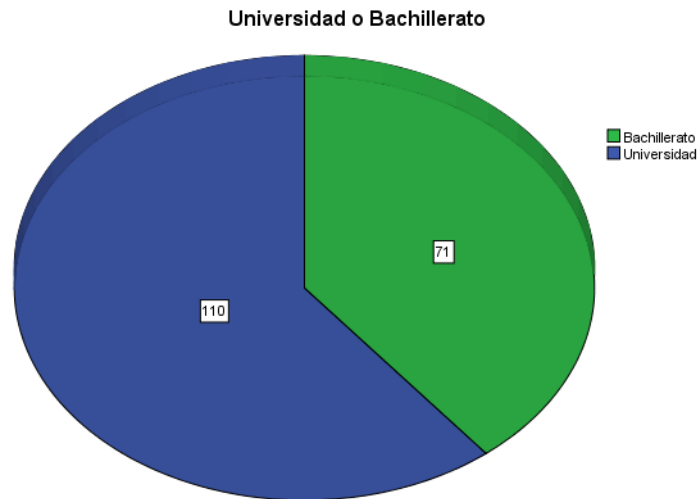
**Nota.** Elaboración propia.

## 6. RESULTADOS

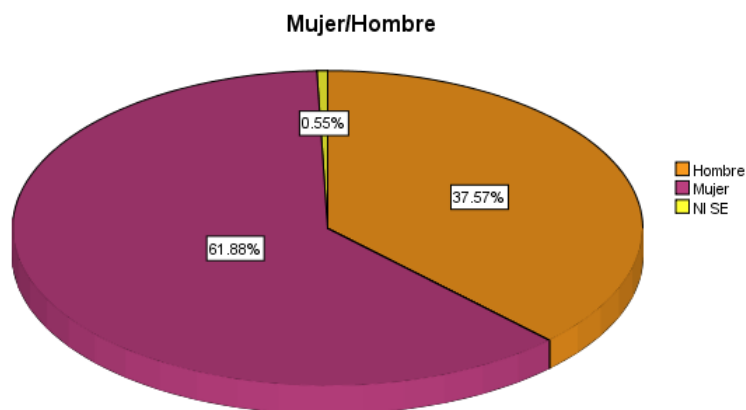
En este apartado analizo los datos obtenidos en los cuestionarios a través de SPSS.

En la ilustración 2, podemos ver a través de un gráfico circular la diferencia de la muestra existente y, en la ilustración 3, el porcentaje de hombres y mujeres que han respondido los cuestionarios.

*Figura 2:* División de la muestra según la titulación.



*Figura 3:* Mujeres y Hombres de la muestra total que han respondido los cuestionarios.



Una vez reflejadas las ilustraciones 2 y 3, podemos concluir que los cuestionarios por parte de los alumnos universitarios fueron contestados mayoritariamente por mujeres (70.9%), mientras que en bachillerato fueron los hombres los que más respondieron (52.1%)

A continuación, obtuvimos los descriptivos de la muestra en cada una de las subescalas que constituyen los instrumentos empleados en el cuestionario.

En la tabla 10, se reflejan los descriptivos para el grupo de alumnos universitarios.

Tabla 10

*Descriptivos del alumnado universitario.*

		Estadístico	Error estándar
Agotamiento emocional	Media	3.68	.116
	Desviación estándar	1.220	
	Rango	5	
Cinismo	Media	1.71	.151
	Desviación estándar	1.581	
	Rango	6	
Eficacia académica	Media	4.36	.089
	Desviación estándar	.933	
	Rango	4	
Orientación al trabajo	Media	3.03	.047
	Desviación estándar	.496	
	Rango	3	
Competitividad	Media	2.05	.069
	Desviación estándar	.719	
	Rango	4	
Impulsividad	Media	2.07	.066
	Desviación estándar	.691	
	Rango	3	
Personalidad Estudiantil tipo-A total	Media	2.38	.044
	Desviación estándar	.461	
	Rango	2	
Afrontamiento Activo	Media	2.28	.054
	Desviación estándar	.565	
	Rango	2	
Planificación	Media	2.15	.057
	Varianza	.357	
	Desviación estándar	.597	
	Rango	3	
Apoyo emocional	Media	1.95	.071
	Desviación estándar	.749	
	Rango	3	

Apoyo social	Media	1.90	.065
	Desviación estándar	.682	
	Rango	3	
Religión	Media	.37	.063
	Desviación estándar	.666	
	Rango	3	
Reevaluación positiva	Media	2.02	.073
	Desviación estándar	.769	
	Rango	3	
Aceptación	Media	2.25	.053
	Desviación estándar	.557	
	Rango	2	
Negación	Media	.73	.069
	Desviación estándar	.722	
	Rango	3	
Humor	Media	2.10	.079
	Desviación estándar	.831	
	Rango	3	
Autodistracción	Media	2.01	.069
	Desviación estándar	.721	
	Rango	3	
Autoinculpación	Media	1.90	.069
	Desviación estándar	.723	
	Rango	3	
Desconexión	Media	.57	.052
	Desviación estándar	.548	
	Rango	2	
Desahogo	Media	1.51	.070
	Desviación estándar	.739	
	Rango	3	
Uso de Sustancias	Media	.42	.071
	Desviación estándar	.746	
	Rango	3	
Descontrol	Media	20.68	.851
	Desviación estándar	8.930	
	Rango	36	
Rechazo	Media	18.44	.787
	Desviación estándar	8.252	
	Rango	28	

Interferencia	Media	12.76	.402
	Desviación estándar	4.221	
	Rango	16	
Desatención	Media	9.06	.307
	Desviación estándar	3.221	
	Rango	14	
Confusión	Media	9.06	.330
	Desviación estándar	3.460	
	Rango	16	
DERS Total	Media	70.01	2.121
	Desviación estándar	22.247	
	Rango	94	
Compromiso	Media	3.07	.058
	Desviación estándar	.604	
	Rango	2	
Reto	Media	3.22	.056
	Desviación estándar	.589	
	Rango	3	
Control	Media	3.52	.060
	Desviación estándar	.630	
	Rango	3	
Personalidad Resistente	Media	3.27	.045
	Desviación estándar	.475	
	Rango	2	

**Nota. Elaboración propia.**

A continuación, obtuvimos los descriptivos del alumnado de bachillerato.

**Tabla 11**  
*Descriptivos del alumnado de bachillerato.*

		Estadístico	Error estándar
Agotamiento emocional	Media	3.70	.181
	Desviación estándar	1.315	
	Rango	6	
Cinismo	Media	2.32	.221
	Desviación estándar	1.606	
	Rango	6	

Eficacia académica	Media	3.87	.132
	Desviación estándar	.959	
	Rango	4	
Orientación al trabajo	Media	2.74	.084
	Desviación estándar	.612	
	Rango	3	
Competitividad	Media	1.94	.098
	Desviación estándar	.715	
	Rango	4	
Impulsividad	Media	1.51	.088
	Desviación estándar	.639	
	Rango	3	
Personalidad Estudiantil tipo-A total	Media	2.07	.062
	Desviación estándar	.449	
	Rango	3	
Afrontamiento Activo	Media	2.15	.077
	Desviación estándar	.560	
	Rango	3	
Planificación	Media	1.97	.087
	Desviación estándar	.631	
	Rango	3	
Apoyo emocional	Media	1.55	.114
	Desviación estándar	.828	
	Rango	3	
Apoyo social	Media	1.78	.094
	Desviación estándar	.683	
	Rango	3	
Religión	Media	.38	.085
	Desviación estándar	.619	
	Rango	3	
Reevaluación positiva	Media	1.60	.106
	Desviación estándar	.768	
	Rango	3	
Aceptación	Media	2.33	.088
	Desviación estándar	.643	
	Rango	2	
Negación	Media	.54	.094
	Desviación estándar	.685	
	Rango	3	



Humor	Media	1.79	.147
	Desviación estándar	1.072	
	Rango	3	
Autodistracción	Media	2.10	.082
	Desviación estándar	.599	
	Rango	3	
Autoinculpción	Media	1.87	.124
	Desviación estándar	.900	
	Rango	3	
Desconexión	Media	.79	.098
	Desviación estándar	.717	
	Rango	3	
Desahogo	Media	1.35	.112
	Desviación estándar	.818	
	Rango	3	
Uso de Sustancias	Media	.47	.129
	Desviación estándar	.938	
	Rango	3	
Compromiso	Media	2.77	.070
	Desviación estándar	.511	
	Rango	2	
Reto	Media	2.95	.059
	Desviación estándar	.426	
	Rango	2	
Control	Media	3.18	.094
	Desviación estándar	.681	
	Rango	3	
Personalidad Resistente	Media	2.97	.054
	Desviación estándar	.395	
	Rango	2	
Falta de conciencia emocional	Media	18.02	.488
	Desviación estándar	3.554	
	Rango	12	
Falta de claridad emocional	Media	12.66	.701
	Desviación estándar	5.103	
	Rango	20	
Dificultades en el control de impulsos	Media	12.40	.787
	Desviación estándar	5.729	
	Rango	24	

Interferencia en conductas dirigidas a metas	Media	14.91	.657
	Desviación estándar	4.785	
	Rango	20	
Falta de aceptación emocional	Media	15.47	.962
	Desviación estándar	7.004	
	Rango	27	
Acceso limitado a estrategias de regulación	Media	15.06	.873
	Desviación estándar	6.359	
	Rango	25	
DERS Total Bachillerato	Media	88.51	3.369
	Desviación estándar	24.524	
	Rango	104	

**Nota.** Elaboración propia.

### 6.1. Comparaciones Intergrupos.

Para comprobar si había diferencias en ambos grupos de estudiantes, realizamos comparaciones intergrupos en todas las variables excepto en las subescalas del instrumento DERS que son diferentes tanto para los alumnos de universidad como de bachillerato y que, por tanto, no pueden compararse.

Antes de realizar las comparaciones comprobamos que las variables cumplían los requisitos para usar pruebas paramétricas. Es decir, empleamos las pruebas de normalidad y de homogeneidad de varianzas, en las que se reflejó que solo las variables: humor, desconexión, reto y personalidad resistente no cumplían dichos requisitos, por eso para esas variables usamos la versión no paramétrica. En el resto de las variables utilizamos la prueba de ANOVA.

En la tabla 12 de ANOVA se compara los resultados obtenidos en función de la titulación cursada. De esta forma hemos podido observar que se presentaban diferencias significativas en las variables de: orientación al trabajo, impulsividad, personalidad estudiantil tipo-A, cinismo, eficacia académica, afrontamiento activo, planificación, apoyo emocional, apoyo social, reevaluación positiva, aceptación, negación, humor, desconexión, desahogo, compromiso, reto, control y personalidad resistente.

El resto de las variables no presentaban diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 12  
ANOVA.

		F	Sig.
Orientación al trabajo	Entre grupos	11.913	.001
	Dentro de grupos		
	Total		
Impulsividad	Entre grupos	26.729	.000
	Dentro de grupos		
	Total		
Personalidad Estudiantil tipo-A total	Entre grupos	19.153	.000
	Dentro de grupos		
	Total		
Cinismo	Entre grupos	5.146	.024
	Dentro de grupos		
	Total		
Eficacia académica	Entre grupos	9.274	.003
	Dentro de grupos		
	Total		
Planificación	Entre grupos	4.072	.045
	Dentro de grupos		
	Total		
Apoyo emocional	Entre grupos	11.515	.001
	Dentro de grupos		
	Total		
Reevaluación positiva	Entre grupos	9.060	.003
	Dentro de grupos		
	Total		
Compromiso	Entre grupos	11.144	.001
	Dentro de grupos		
	Total		
Control	Entre grupos	9.809	.002
	Dentro de grupos		
	Total		

**Nota.** Elaboración propia.

Analizando la tabla 12, comentamos el tamaño del efecto de aquellas variables que sí presentaron diferencias estadísticamente significativas:

- En relación con la orientación al trabajo,  $F = 11.913$ ,  $p = .001$ ,  $d = .516$ . Es decir, su tamaño de efecto (d) es mediano y, por tanto, el grupo de universitarios presenta mayor orientación al trabajo que los alumnos de bachillerato.
- En relación con la impulsividad,  $F = 26.729$ ,  $p = .000$ ,  $d = .783$ . Su tamaño de efecto (d) es grande y, por tanto, el grupo de universitarios presenta mayor impulsividad que los alumnos de bachillerato.
- Respecto a la personalidad estudiantil tipo-A,  $F = 19.153$ ,  $p = .000$ ,  $d = .661$ . Su tamaño de efecto (d) es grande y, por tanto, el grupo de universitarios presenta mayor personalidad estudiantil tipo-A que los alumnos de bachillerato.
- En relación con el cinismo,  $F = 5.146$ ,  $p = .024$ ,  $d = -.350$ . Su tamaño de efecto (d) es pequeño y, en este caso, aunque la diferencia sea pequeña los alumnos de bachillerato presentan mayores niveles de cinismo que los universitarios.
- En relación con la eficacia académica,  $F = 9.274$ ,  $p = .003$ ,  $d = .460$ . Su efecto (d) es próximo al mediano. De esta forma entendemos que los alumnos universitarios tienen una mayor eficacia académica que los alumnos de bachillerato.
- En relación con la planificación,  $F = 4.072$ ,  $p = .045$ ,  $d = .303$ . Su tamaño del efecto (d) es pequeño y, por tanto, aunque la diferencia sea pequeña, los universitarios son capaces de planificar sus tareas mejor que los alumnos de bachillerato.
- En relación con el apoyo emocional,  $F = 11.515$ ,  $p = .001$ ,  $d = .520$ . Su tamaño de efecto (d) es mediano y, por tanto, los universitarios presentan mayor apoyo emocional que los alumnos de bachillerato.
- En relación con la reevaluación positiva,  $F = 9.060$ ,  $p = .003$ ,  $d = .461$ . Su tamaño de efecto (d) es pequeño y, por tanto, los universitarios presentan mayor nivel de reevaluación positiva que los alumnos de bachillerato.
- En relación con el compromiso,  $F = 11.144$ ,  $p = .001$ ,  $d = .516$ . Su tamaño de efecto (d) es mediano y, por tanto, los universitarios presentan mayor nivel de compromiso que los alumnos de bachillerato.
- En relación con el control,  $F = 9.809$ ,  $p = .002$ ,  $d = .485$ . Su tamaño de efecto (d) es próximo al mediano y, por tanto, los universitarios presentan mayor nivel de control emocional que los alumnos de bachillerato.

A continuación, para las variables que no se ajustaban a la normalidad ni a la homogeneidad de varianzas (humor, reto, desconexión y personalidad resistente) empleamos las pruebas no paramétricas para 2 muestras independientes, ya que se podía realizar una comparación intergrupo al haber sido respondidos sus ítems tanto por los universitarios como los alumnos de bachillerato.

Tabla 13

*Estadísticos de prueba de las variables humor, desconexión, reto y personalidad resistente.*

	Humor	Desconexión	Reto	Personalidad Resistente
U de Mann-Whitney	3460.500	3023.500	2574.500	2379.500
Z	-1.321	-2.525	-3.768	-4.320
Sig. asintótica (bilateral)	.186	.012	.000	.000

a. Variable de agrupación: Titulación\_r

**Nota.** Elaboración propia.

En la tabla 13 se puede observar la prueba no paramétrica Mann-Whitney, con los estadísticos descriptivos de esas variables. De esta forma podemos afirmar lo siguiente:

- No ha habido diferencias significativas entre el grado de humor de los universitarios y el grado de humor de los alumnos de bachillerato.  $U = 3460.5, p = .186$ .
- El grado de desconexión de los universitarios respecto al grado de desconexión de los alumnos de bachillerato tiene niveles significativamente más bajos  $U = 3023.5$  y  $p = .012$ . De esta forma podemos afirmar que es mayor el nivel de desconexión de los alumnos de bachillerato.
- El grado de reto de los universitarios tiene niveles significativamente superiores respecto al grado de reto de los alumnos de bachillerato.  $U = 2574.5, p = .000$ . De esta forma podemos afirmar que el nivel de reto es mayor por parte de los universitarios.
- El grado de personalidad resistente de los universitarios tiene niveles superiores respecto al grado de personalidad resistente de los alumnos de bachillerato.  $U = 2379.5, p = .000$ . De esta forma podemos afirmar que es mayor el grado de personalidad resistente en los alumnos universitarios.

## 6.2. Comparaciones Intragrupos.

Una vez realizado el análisis de estas variables, llevamos a cabo una comparación intragrupo con las subescalas del DERS, ya que este instrumento se basaba en subescalas diferentes para el alumnado universitario y para el alumnado de bachillerato.

En relación con el grupo de universitarios, realizamos la prueba no paramétrica de K muestras relacionadas de Friedman para las variables: descontrol, rechazo, interferencia, desatención y confusión.

Tabla 14

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>.*

N	110
Chi-cuadrado	277.598
Gl	4
Sig. Asintótica	.000

a. Prueba de Friedman

**Nota.** Elaboración propia.

En la tabla 14 podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables del DERS, pero no sabemos concretamente entre qué variables, por lo que pasamos a continuación a realizar la comparación por pares, para comprobar entre qué pares de variables se da esa diferencia significativa.

Como no conocemos concretamente entre que variables existen diferencias estadísticamente significativas, realizamos la prueba de Wilcoxon, obteniendo la tabla 15.

Tabla 15

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>.*

	Recha zo	Interfe rencia	Desate nción	Confu sión	Interfe rencia	Desate nción	Confu sión	Desate nción	Confu sión	Confu sión
Z	-3.977 <sup>b</sup>	-8.472 <sup>b</sup>	-8.998 <sup>b</sup>	-9.099 <sup>b</sup>	-6.903 <sup>b</sup>	-8.477 <sup>b</sup>	-8.869 <sup>b</sup>	-6.372 <sup>b</sup>	-6.881 <sup>b</sup>	-.169 <sup>b</sup>
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.866

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

**Nota.** Elaboración propia.

Obtenidos los estadísticos comentamos entre qué variables se han dado esas diferencias significativas:

- La media de rechazo ( $M = 18.44$ ) es inferior a la de descontrol ( $M = 20.68$ ). De esta forma afirmamos que el descontrol está más presente en los alumnos universitarios que el rechazo.
- La medida de interferencia ( $M = 12.76$ ) es inferior a la de descontrol ( $M = 20.68$ ). De esta forma afirmamos que el descontrol está más presente en los alumnos universitarios que la interferencia.
- La media de desatención ( $M = 9.06$ ) es inferior a la de descontrol ( $M = 20.68$ ). De esta forma afirmamos que el descontrol está más presente en los alumnos universitarios que la desatención.
- La media de confusión ( $M = 9.06$ ) es inferior a la de descontrol ( $M = 20.68$ ). De esta forma afirmamos que el descontrol está más presente en los alumnos universitarios que la confusión.
- La media de interferencia ( $M = 12.76$ ) es inferior al de rechazo ( $M = 18.44$ ). De esta forma afirmamos que el rechazo está más presente en los alumnos universitarios que la interferencia.
- La media de confusión ( $M = 9.06$ ) es inferior a la de rechazo ( $M = 18.44$ ). De esta forma afirmamos que el rechazo está más presente en los alumnos universitarios que la confusión.
- La media de desatención ( $M = 9.06$ ) es inferior a la de interferencia ( $M = 12.76$ ). De esta forma afirmamos que la interferencia está más presente en los alumnos universitarios que la desatención.
- La media de confusión ( $M = 9.06$ ) es inferior a la de interferencia ( $M = 12.76$ ). De esta forma afirmamos que la interferencia está más presente en los alumnos universitarios que la confusión.
- No hubo diferencias significativas entre la variable confusión y desatención.

En relación con el grupo de universitarios, realizamos la prueba no paramétrica de K muestras relacionadas de Friedman para las variables: falta de conciencia emocional, falta de claridad emocional, dificultades en el control de impulsos, interferencias dirigidas a metas, falta de aceptación emocional y acceso limitado a estrategias de regulación.

En la tabla 16 podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas, pero no sabemos concretamente entre qué variables.

Tabla 16

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>.*

N	56
Chi-cuadrado	70.923
Gl	5
Sig. Asintótica	.000

a. Prueba de Friedman

**Nota.** Elaboración propia.

Como no conocemos concretamente entre que variables existen diferencias estadísticamente significativas, realizamos la prueba de Wilcoxon, obteniendo la tabla 17.

Tabla 17

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup>.*

	AL															
	FC LE <sup>7</sup>	DC I <sup>9</sup>	IC M <sup>10</sup>	FA E <sup>11</sup>	ER I <sup>12</sup>	DC I	IC M	FA E	AL ER	IC M	FA E	AL ER	FA E	AL ER	AL ER	
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	FC E <sup>8</sup>	FC E	FC E	FC E	FC E	FC LE	FC LE	FC LE	FC LE	DC I	DC I	DC I	IC M	IC M	FA E	
Z	-5.8 <sup>b</sup>	-5.0 <sup>b</sup>	-3.1 <sup>b</sup>	-2.2 <sup>b</sup>	-2.7 <sup>b</sup>	-.73 <sup>b</sup>	-3.2 <sup>c</sup>	-3.4 <sup>c</sup>	-3.7 <sup>c</sup>	-3.5 <sup>c</sup>	-3.6 <sup>c</sup>	-5.1 <sup>c</sup>	-1.0 <sup>c</sup>	-.57 <sup>c</sup>	-1.0 <sup>b</sup>	
Sig.	.000	.000	.002	.026	.006	.464	.001	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.289	.565	.281

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

b. Se basa en rangos positivos.

c. Se basa en rangos negativos.

**Nota.** Elaboración propia.

<sup>7</sup> **FCLE:** Falta de claridad emocional.

<sup>8</sup> **FCE:** Falta de conciencia emocional.

<sup>9</sup> **DCI:** Dificultades en el control de impulsos.

<sup>10</sup> **ICM:** Interferencias en conductas dirigidas a metas.

<sup>11</sup> **FAE:** Falta de aceptación emocional.

<sup>12</sup> **ALER:** Acceso limitado a estrategias de regulación.



Obtenidos los estadísticos hago la comparación de medias:

- La media de claridad emocional ( $M = 12.66$ ) es inferior a la de conciencia emocional ( $M = 18.02$ ). De esta forma afirmamos que la conciencia emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que la claridad emocional.
- La medida de dificultad en el control de impulsos ( $M = 12.40$ ) es inferior a la media de la falta de conciencia emocional ( $M = 18.02$ ). De esta forma afirmamos que la conciencia emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que la dificultad en el control de impulsos.
- La media de interferencias en conductas dirigidas a metas ( $M = 14.91$ ) es inferior a la de conciencia emocional ( $M = 18.02$ ). De esta forma afirmamos que la conciencia emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que las conductas dirigidas a metas.
- La media de falta de aceptación emocional ( $M = 15.47$ ) es inferior al de conciencia emocional ( $M = 18.02$ ). De esta forma afirmamos que la conciencia emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que la aceptación emocional.
- La media de acceso limitado a estrategias de regulación ( $M = 15.06$ ) es inferior al de conciencia emocional ( $M = 18.02$ ). De esta forma afirmamos que la conciencia emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que el acceso limitado a estrategias de regulación.
- La media de dificultades en el control de impulsos ( $M = 12.40$ ) es inferior a la de claridad emocional ( $M = 12.66$ ). De esta forma afirmamos que la claridad emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que el control de impulsos.
- La media de interferencias en conductas dirigidas a metas ( $M = 14.91$ ) es superior a la de claridad emocional ( $M = 12.66$ ). De esta forma afirmamos que las conductas dirigidas a metas están más presentes en los alumnos de bachillerato que la claridad emocional.
- La media de aceptación emocional ( $M = 15.47$ ) es superior a la de claridad emocional ( $M = 12.66$ ). De esta forma afirmamos que la aceptación emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que la claridad emocional.

- La media de acceso limitado a estrategias de regulación ( $M = 15.47$ ) es inferior al de claridad emocional ( $M = 12.66$ ). De esta forma afirmamos que el acceso limitado a estrategias de regulación está más presente en los alumnos de bachillerato que la claridad emocional.
- La media de interferencias en conductas dirigidas a metas ( $M = 14.91$ ) es superior a la de control de impulsos ( $M = 12.40$ ). De esta forma afirmamos que las interferencias en conductas dirigidas a metas están más presentes en los alumnos de bachillerato que el control de impulsos.
- La media de falta de aceptación emocional ( $M = 15.47$ ) es superior a la de dificultades en el control de impulsos ( $M = 12.40$ ). De esta forma afirmamos que la falta de aceptación emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que el propio control de los impulsos.
- La media de acceso limitado a estrategias de regulación ( $15.06$ ) es superior a la de control de impulsos ( $M = 12.40$ ). De esta forma afirmamos que las estrategias de regulación emocional están más presentes en los alumnos de bachillerato que el control de los impulsos.
- La media de falta de aceptación emocional ( $M = 15.47$ ) es superior a la de interferencias en conductas dirigidas a metas ( $M = 14.91$ ). De esta forma afirmamos que la falta de aceptación emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que las interferencias en conductas dirigidas a metas.
- La media de acceso limitado a estrategias de regulación ( $M = 15.06$ ) es superior a la de interferencias en conductas dirigidas a metas ( $M = 14.91$ ). De esta forma afirmamos que acceso limitado a estrategias de regulación están más presente en los alumnos de bachillerato que las interferencias en conductas dirigidas a metas.
- La media de acceso limitado a estrategias de regulación ( $M = 15.06$ ) es superior a la falta de aceptación emocional ( $M = 15.47$ ). De esta forma afirmamos que la falta de aceptación emocional está más presente en los alumnos de bachillerato que las estrategias de regulación.

### 6.3. Relación de las Variables (protectoras y de riesgo) con el Burnout.

A continuación, obtenemos la correlación de Spearman. En primer lugar, con el grupo de Universitarios y, en segundo lugar, con los alumnos de bachillerato.

En el grupo de universitarios se detectaron correlaciones estadísticamente significativas entre:

#### 6.3.1. *Agotamiento Emocional.*

En la tabla 18, observamos las correlaciones significativas entre la dimensión de agotamiento emocional y el resto de las variables del estudio.

Tabla 18

*Correlaciones con relación al Agotamiento emocional.*

Var:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Cor:	1	.38	.41	.29	-.18	-.31	.20	.27	.28	.26	.25	.29	-.21	-.21

**Nota.** Elaboración Propia.

**1:** Agotamiento emocional.

**2:** Cinismo.

**3:** Impulsividad.

**4:** Personalidad estudiantil tipo-A.

**5:** Planificación.

**6:** Reevaluación Positiva.

**7:** Negación.

**8:** Autoinculpación.

**9:** Descontrol.

**10:** Rechazo.

**11:** Interferencia.

**12:** DERS.

**13:** Control.

**14:** Personalidad resistente.

Analizando la tabla 18, podemos establecer que las variables: cinismo, impulsividad, personalidad estudiantil tipo-A, negación, autoinculpación, descontrol, rechazo, interferencias y DERS<sup>13</sup>, se relacionan positivamente con el agotamiento emocional y, por tanto, son consideradas factores de riesgo, ya que a medida que éstas aumentan también aumenta el agotamiento emocional. No obstante, las variables: planificación, reevaluación positiva, control y personalidad resistente, se relacionan negativamente con el agotamiento emocional y, por tanto, son consideradas factores de protección, ya que a medida que éstas aumentan disminuye el agotamiento emocional.

<sup>13</sup> **DERS:** El DERS global incluye estrategias adecuadas e inadecuadas de regulación emocional.

### 6.3.2. Cinismo.

En la tabla 19, observamos las correlaciones significativas entre la dimensión de cinismo y el resto de las variables del estudio.

Tabla 19  
*Correlaciones con relación al Cinismo.*

Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cor.	.38	1	-.61	-.32	-.22	-.40	-.30	-.22	.31	.35
Var.	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Cor.	.33	.35	.35	.21	.39	.39	-.49	-.29	-.48	-.55

**Nota.** Elaboración Propia.

**1:** Agotamiento emocional.

**2:** Cinismo.

**3:** Eficacia Académica.

**4:** Orientación al trabajo.

**5:** Competitividad.

**6:** Afrontamiento activo.

**7:** Planificación.

**8:** Religión.

**9:** Autoinculpación.

**10:** Desconexión.

**11:** Uso de sustancias.

**12:** Descontrol.

**13:** Rechazo

**14:** Interferencia.

**15:** Confusión.

**16:** DERS.

**17:** Compromiso.

**18:** Reto.

**19:** Control.

**20:** Personalidad resistente.

Analizando la tabla 19, podemos establecer que las variables: agotamiento emocional, autoinculpación, desconexión, uso de sustancias, descontrol, rechazo, interferencia, confusión y DERS, se relacionan positivamente con el cinismo y, por tanto, son consideradas factores de riesgo, ya que a medida que éstas aumentan también aumenta el cinismo. No obstante, las variables: eficacia académica, orientación al trabajo, competitividad, afrontamiento activo, planificación, religión, compromiso, reto, control y personalidad resistente, se relacionan negativamente con el agotamiento emocional y, por tanto, son consideradas factores de protección, ya que a medida que éstas aumentan disminuye el cinismo.

### 6.3.3. Eficacia Académica.

En la tabla 20, observamos las correlaciones significativas entre la dimensión de eficacia académica y el resto de las variables del estudio.

Tabla 20

*Correlaciones con relación a la Eficacia Académica.*

Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Cor.	-.61	1	.44	.31	.33	.51	.46	.22	.22	.20	-.23	
Var.	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Cor.	-.28	-.35	-.38	-.22	-.29	-.32	-.37	-.40	.59	.45	.53	.66

**Nota.** Elaboración Propia.

<b>1:</b> Cinismo.	<b>8:</b> Apoyo emocional.	<b>15:</b> Rechazo.	<b>22:</b> Control.
<b>2:</b> Eficacia Académica	<b>9:</b> Religión.	<b>16:</b> Interferencia.	<b>23:</b> Personalidad resistente.
<b>3:</b> Orientación al trabajo.	<b>10:</b> Reevaluación positiva.	<b>17:</b> Desatención.	
<b>4:</b> Competitividad.	<b>11:</b> Autoinculpación.	<b>18:</b> Confusión.	
<b>5:</b> Personalidad Estudiantil tipo-A.	<b>12:</b> Desconexión.	<b>19:</b> DERS	
<b>6:</b> Afrontamiento activo.	<b>13:</b> Uso de sustancias.	<b>20:</b> Compromiso.	
<b>7:</b> Planificación.	<b>14:</b> Descontrol.	<b>21:</b> Reto.	

Analizando la tabla 20, podemos establecer que las variables: orientación al trabajo, competitividad, personalidad estudiantil tipo-A, afrontamiento activo, planificación, apoyo emocional, religión, reevaluación positiva, compromiso, reto, control y personalidad resistente, se relacionan positivamente con la eficacia académica y, por tanto, son consideradas factores de protección, ya que a medida que éstas aumentan también aumenta la eficacia académica. No obstante, las variables: cinismo, autoinculpación, desconexión, uso de sustancias, descontrol, rechazo, interferencia, desatención, confusión y DERS se relacionan negativamente y, por tanto, son consideradas factores de riesgo, ya que a medida que éstas aumentan disminuye la eficacia académica.

### 6.3.4. Compromiso.

En la tabla 21, observamos las correlaciones significativas entre el compromiso y el resto de las variables del estudio

Tabla 21									
<i>Correlaciones con relación al Compromiso.</i>									
Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cor.	-.49	.59	.52	.25	.36	.47	.51	.25	.21
Var.	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Cor.	.21	-.24	-.20	-.31	-.27	1	.57	.46	.82

**Nota.** Elaboración Propia.

**1:** Cinismo.

**2:** Eficacia Académica.

**3:** Orientación al trabajo.

**4:** Competitividad.

**5:** Personalidad estudiantil tipo-A.

**6:** Afrontamiento activo.

**7:** Planificación.

**8:** Reevaluación Positiva.

**9:** Aceptación.

**10:** Autodistracción.

**11:** Desconexión.

**12:** Uso de sustancias.

**13:** Desatención.

**14:** Confusión.

**15:** Compromiso.

**16:** Reto.

**17:** Control.

**18:** Personalidad resistente.

Analizando la tabla 21, podemos establecer que las variables: eficacia académica, orientación al trabajo, competitividad, personalidad estudiantil tipo-A, afrontamiento activo, planificación, reevaluación positiva, aceptación, autodistracción, reto, control y personalidad resistente, se relacionan positivamente con el compromiso y, por tanto, son consideradas factores de protección, ya que a medida que éstas aumentan también aumenta el compromiso. No obstante, las variables: cinismo, desconexión, uso de sustancias, desatención y confusión, se relacionan negativamente y, por tanto, son consideradas factores de riesgo, ya que a medida que éstas aumentan disminuyen el compromiso.

En el grupo de bachillerato se detectaron correlaciones estadísticamente significativas entre:

### 6.3.5. *Agotamiento Emocional.*

En la tabla 22, observamos las correlaciones significativas entre la dimensión de agotamiento emocional y el resto de las variables del estudio.

Tabla 22

*Correlaciones con relación al Agotamiento emocional.*

Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Cot.	1	.43	.26	.29	.36	.24	.28	.50	.44	.34	.53

**Nota.** Elaboración propia.

**1:** Agotamiento emocional.

**2:** Cinismo.

**3:** Impulsividad.

**4:** Desconexión.

**5:** Uso de sustancias.

**6:** Falta de claridad emocional.

**7:** Dificultades en el control de impulsos.

**8:** Interferencias en conductas dirigidas a metas.

**9:** Falta de aceptación emocional.

**10:** Acceso limitado a estrategias de regulación.

**11:** DERS.

Analizando la tabla 22, podemos establecer que todas las variables: se relacionan positivamente con el agotamiento emocional y, por tanto, son factores de riesgo, ya que a medida que éstas aumentan también aumenta el agotamiento emocional.

### 6.3.6. Cinismo.

En la tabla 23, observamos las correlaciones significativas entre la dimensión de cinismo y el resto de las variables del estudio.

Tabla 23

*Correlaciones con relación al Cinismo.*

Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Cor.	.43	1	-.48	-.39	-.31	-.27	-.26	-.25	.26	
Var.	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Cor.	.27	.29	.27	-.53	-.36	.37	.38	.34	.46	-.52

**Nota.** Elaboración Propia.

- |                            |                        |  |
|----------------------------|------------------------|--|
| 1: Agotamiento emocional.  | 8: Apoyo social.       | 15: Interferencias en conductas dirigidas a metas. |
| 2: Cinismo.                | 9: Humor.              | 16: Falta de aceptación emocional.                 |
| 3: Eficacia académica.     | 10: Autoinculpción.    | 17: Acceso limitado a estrategias de regulación.   |
| 4: Orientación al trabajo. | 11: Desconexión.       | 18: DERS.  |
| 5: Afrontamiento activo.   | 12: Uso de sustancias. | 19: Personalidad resistente.                       |
| 6: Planificación.          | 13: Compromiso.        |  |
| 7: Apoyo emocional.        | 14: Control            |  |

Analizando la tabla 23, podemos establecer que las variables: agotamiento emocional, humor, autoinculpción, desconexión, uso de sustancias, interferencias en conductas dirigidas a metas, falta de aceptación emocional, acceso limitado a estrategias de regulación y DERS, se relacionan positivamente con el cinismo y, por tanto, son consideradas factores de riesgo, ya que a medida que éstas aumentan también aumenta el cinismo. No obstante, las variables: eficacia académica, orientación al trabajo, afrontamiento activo, planificación, apoyo emocional, apoyo social, compromiso, control y personalidad resistente, se relacionan negativamente y, por tanto, son consideradas factores de protección, ya que a medida que éstas aumentan disminuye el cinismo.



### 6.3.7. Eficacia Académica.

En la tabla 24, observamos las correlaciones significativas entre la dimensión de eficacia académica y el resto de las variables del estudio.

Tabla 24

*Correlaciones con relación a la Eficacia Académica.*

Var.	1	2	3	4	5	6	7	
Cor.	-.48	1	.52	-.39	.50	.43	-.24	
Var.	8	9	10	11	12	13	14	15
Cor.	.31	.33	-.31	.60	.48	-.34	-.32	.62

**Nota.** Elaboración Propia.

**1:** Cinismo.

**8:** Apoyo social.

**15:** Personalidad resistente.

**2:** Eficacia académica.

**9:** Reevaluación positiva.

**3:** Orientación al trabajo.

**10:** Humor.

**4:** Competitividad.

**11:** Compromiso.

**5:** Personalidad estudiantil tipo-A

**12:** Control.

**6:** Afrontamiento activo.

**13:** Falta de aceptación emocional.

**7:** Apoyo emocional.

**14:** DERS.

Analizando la tabla 24, podemos establecer que las variables: orientación al trabajo, personalidad estudiantil tipo-A, afrontamiento activo, apoyo social, reevaluación positiva, compromiso, control y personalidad resistente, se relacionan positivamente con la eficacia académica y, por tanto, son consideradas factores de protección, ya que a medida que éstas aumentan también aumenta la eficacia académica. No obstante, las variables: cinismo, competitividad, apoyo emocional, humor, falta de aceptación emocional y DERS, se relacionan negativamente y, por tanto, son consideradas factores de riesgo para la eficacia académica, ya que a medida que éstas aumentan disminuyen la eficacia académica.

### 6.3.8. Compromiso.

En la tabla 25, observamos las correlaciones significativas entre el compromiso y el resto de las variables del estudio.

Var.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cor.	-.53	.60	.53	.27	.50	.42	.41	.44	.45	-.38
Var.	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Cor.	-.25	-.28	1	.30	-.26	-.31	-.31	-.30	-.38	.76

**Nota.** Elaboración Propia.

**1:** Cinismo.

**2:** Eficacia académica.

**3:** Orientación al trabajo.

**4:** Personalidad estudiantil tipo-A.

**5:** Afrontamiento activo.

**6:** Planificación.

**7:** Apoyo emocional.

**8:** Apoyo social.

**9:** Reevaluación positiva.

**10:** Humor.

**11:** Autoinculpación.

**12:** Desconexión.

**13:** Compromiso.

**14:** Control.

**15:** Falta de claridad emocional.

**16:** Dificultades en el control de impulsos.

**17:** Falta de aceptación emocional.

**18:** Acceso limitado a estrategias de regulación.

**19:** DERS.

**20:** Personalidad resistente.

Analizando la tabla 25, podemos establecer que las variables: eficacia académica, orientación al trabajo, personalidad estudiantil tipo-A, afrontamiento activo, planificación, apoyo emocional, apoyo social, reevaluación positiva, control y personalidad resistente, se relacionan positivamente con el compromiso y, por tanto, son consideradas factores de protección, ya que a medida que éstas aumentan también aumenta el compromiso. No obstante, las variables: cinismo, humor, autoinculpación, desconexión, falta de claridad emocional, dificultades en el control de impulsos, falta de aceptación emocional, acceso limitado a estrategias de regulación y DERS, se relacionan negativamente y, por tanto, son consideradas factores de riesgo, ya que a medida que éstas aumentan disminuye el compromiso.

Para una confirmación más robusta de los factores de protección y de riesgo, lo adecuado para finalizar el estudio sería realizar una prueba de regresión logística por pasos, pero el tamaño de la muestra no es suficiente para que dicha prueba tenga validez.

Antes de finalizar el estudio, decidimos obtener los descriptivos por parte de los alumnos de universidad y bachillerato para conocer del instrumento COPE-28 qué estrategia de afrontamiento era más empleada por los alumnos. Por este motivo, para poder determinar la estrategia más empleada por los estudiantes, era necesario realizar una diferencia de medias intergrupos y, por ello, lo primero que hicimos fue comprobar que las dimensiones del COPE-28 cumplían los requisitos necesarios para emplear la prueba de T para muestras independientes en lugar de las pruebas no paramétricas. No obstante, encontramos que las dimensiones de humor y desconexión no cumplían con la hipótesis de igualdad de varianzas y, por tanto, para esas dimensiones empleamos las pruebas no paramétricas.

En las variables que sí cumplieron con los requisitos, empleamos la prueba de T para muestras independientes, obtuvimos diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de: planificación, apoyo emocional y reevaluación positiva. De esta forma podemos afirmar lo siguiente:

- Con relación a la planificación. Los alumnos universitarios presentaban mayores puntuaciones ( $M = 2.15$ ,  $SD = .597$ ) que los alumnos de bachillerato ( $M = 1.97$ ,  $SD = .591$ ).  $t(179) = 2.018$ ,  $p = .045$ ,  $d = .303$ . Por tanto, los alumnos universitarios emplean como estrategia de afrontamiento la planificación más veces que los estudiantes de bachillerato.
- Con relación al apoyo emocional. Los alumnos universitarios presentaban mayores puntuaciones ( $M = 1.95$ ,  $SD = .749$ ) que los alumnos de bachillerato ( $M = 1.54$ ,  $SD = .827$ ).  $t(179) = 3.393$ ,  $p = .001$ ,  $d = .520$ . Por tanto, los alumnos universitarios emplean como estrategia de afrontamiento el apoyo emocional más veces que los estudiantes de bachillerato.
- Respecto a la reevaluación positiva. Los alumnos universitarios presentaban mayores puntuaciones ( $M = 2.02$ ,  $SD = .769$ ) que los alumnos de bachillerato ( $M = 1.67$ ,  $SD = .751$ ).  $t(179) = 3.010$ ,  $p = .003$ ,  $d = .460$ . Por tanto, los alumnos universitarios emplean como estrategia de afrontamiento la reevaluación positiva más veces que los estudiantes de bachillerato.

Con relación a las variables de humor y desconexión empleamos las pruebas no paramétricas para muestras independientes y, tal y como se puede observar en la tabla 13 del respectivo estudio, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de la desconexión. Por tanto, podemos afirmar que, la estrategia de afrontamiento de la desconexión es empleada más veces por los alumnos de bachillerato.  $U = 3023,5$  y  $p = .012$ .

A continuación, en la tabla 26, vemos las tres estrategias más empleadas por los universitarios: Primero, afrontamiento activo. Segundo, aceptación y, tercero, planificación.

Tabla 26

*Estadísticos COPE-28 Universitarios.*

	AA	Pla	AE	AS	Re	RP	Accept	Neg	Hum	AD	AI	Des	Dh	S
N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
M	2.28	2.15	1.95	1.90	.37	2.02	2.25	.73	2.10	2.01	1.90	.57	1.51	.42

**Nota.** Elaboración propia.

AA: Afrontamiento activo.

RP: Reevaluación positiva.

AI: Autoinculpación.

Pla: planificación.

Accept: Aceptación.

Des: Desconexión.

AE: Apoyo emocional.

Neg: Negación.

Dh: Desahogo.

AS: Apoyo social

Hum: Humor.

S: Uso de sustancias.

Re: Religión.

AD: Autodistracción.

Para comprobar esta información se utilizó la prueba no paramétrica porque había variables que no cumplían los supuestos paramétricos. Los datos reflejaron que existía una diferencia significativa ( $p = .000$ ) y para descubrir entre que pares estaban esas diferencias significativas se utilizó la prueba de T para muestras relacionadas.

De esta forma obtuvimos que existían diferencias estadísticamente significativas entre las variables afrontamiento activo y planificación ( $p = .009$ ), afrontamiento activo y apoyo emocional ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y apoyo social ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y religión ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y reevaluación positiva ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y negación ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y autodistracción ( $p = .001$ ), afrontamiento activo y autoinculpación ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y desahogo ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y uso de sustancias ( $p = .000$ ), planificación y apoyo emocional ( $p = .012$ ), planificación y apoyo social ( $p = .002$ ), planificación y religión ( $p = .000$ ), planificación y reevaluación positiva ( $p = .049$ ), planificación y negación ( $p = .000$ ), planificación y autoinculpación ( $p = .002$ ), planificación y desahogo ( $p = .000$ ), planificación

y uso de sustancias ( $p = .000$ ), apoyo emocional y religión ( $p = .000$ ), apoyo emocional y aceptación ( $p = .001$ ), apoyo emocional y negación ( $p = .000$ ), apoyo emocional y desahogo ( $p = .000$ ), apoyo emocional y uso de sustancias ( $p = .000$ ), apoyo social y religión ( $p = .000$ ), apoyo social y aceptación ( $p = .000$ ), apoyo social y negación ( $p = .000$ ), apoyo social y desahogo ( $p = .000$ ), apoyo social y uso de sustancias ( $p = .000$ ), religión y reevaluación positiva ( $p = .000$ ), religión y aceptación ( $p = .000$ ), religión y negación ( $p = .000$ ), religión y autodistracción ( $p = .000$ ), religión y autoinculpación ( $p = .000$ ), religión y desahogo ( $p = .000$ ), reevaluación positiva y aceptación ( $p = .005$ ), reevaluación positiva y negación ( $p = .000$ ), reevaluación positiva y desahogo ( $p = .000$ ), reevaluación positiva y uso de sustancias ( $p = .000$ ), aceptación y negación ( $p = .000$ ), aceptación y autodistracción ( $p = .004$ ), aceptación y autoinculpación ( $p = .000$ ), aceptación y desahogo ( $p = .000$ ), aceptación y uso de sustancias ( $p = .000$ ), negación y autodistracción ( $p = .000$ ), negación y autoinculpación ( $p = .000$ ), negación y desahogo ( $p = .000$ ), negación y uso de sustancias ( $p = .002$ ), autodistracción y desahogo ( $p = .000$ ), autodistracción y uso de sustancias ( $p = .000$ ), autoinculpación y desahogo ( $p = .000$ ), autoinculpación y uso de sustancias ( $p = .000$ ) y desahogo y uso de sustancias ( $p = .000$ ).

En la tabla 27 vemos las tres estrategias más empleadas por los alumnos de bachillerato: Primero, la aceptación. Segundo, el afrontamiento activo y, tercero, la autodistracción.

Tabla 27

*Estadísticos COPE-28 Universitarios.*

	AA	Pla	AE	AS	Re	RP	Accept	Neg	Hum	AD	AI	Des	Dh	S
N	71	71	71	71	71	71	71	71	71	71	71	70	71	71
M	2.13	1.97	1.54	1.75	.41	1.67	2.31	.62	1.86	2.06	1.97	.85	1.32	.48

**Nota.** Elaboración propia.

AA: Afrontamiento activo.

Pla: planificación.

AE: Apoyo emocional.

AS: Apoyo social

Re: Religión.

RP: Reevaluación positiva.

Accept: Aceptación.

Neg: Negación.

Hum: Humor.

AD: Autodistracción.

AI: Autoinculpación.

Des: Desconexión.

Dh: Desahogo.

S: Uso de sustancias.

Para comprobar esta información se utilizó la prueba no paramétrica porque había variables que no cumplían los supuestos paramétricos. Los datos reflejaron que existía una diferencia significativa ( $p = .000$ ) y para descubrir entre que pares estaban esas diferencias significativas se utilizó la prueba de T para muestras relacionadas.

De esta forma obtuvimos que existían diferencias estadísticamente significativas entre las variables afrontamiento activo y planificación ( $p = .021$ ), afrontamiento activo y apoyo emocional ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y apoyo social ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y religión ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y reevaluación positiva ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y negación ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y desahogo ( $p = .000$ ), afrontamiento activo y uso de sustancias ( $p = .000$ ), planificación y apoyo emocional ( $p = .000$ ), planificación y apoyo social ( $p = .034$ ), planificación y religión ( $p = .000$ ), planificación y reevaluación positiva ( $p = .004$ ), planificación y aceptación ( $p = .001$ ), planificación y negación ( $p = .000$ ), planificación y desahogo ( $p = .000$ ), planificación y uso de sustancias ( $p = .000$ ), apoyo emocional y apoyo social ( $p = .010$ ), apoyo emocional y religión ( $p = .000$ ), apoyo emocional y aceptación ( $p = .000$ ), apoyo emocional y negación ( $p = .000$ ), apoyo emocional y autodistracción ( $p = .000$ ), apoyo emocional y autoinculpación ( $p = .002$ ), apoyo emocional y uso de sustancias ( $p = .000$ ), apoyo social y religión ( $p = .000$ ), apoyo social y aceptación ( $p = .000$ ), apoyo social y negación ( $p = .000$ ), apoyo social y autodistracción ( $p = .003$ ), apoyo social y desahogo ( $p = .000$ ), apoyo social y uso de sustancias ( $p = .000$ ), religión y reevaluación positiva ( $p = .000$ ), religión y aceptación ( $p = .000$ ), religión y autodistracción ( $p = .000$ ), religión y autoinculpación ( $p = .000$ ), religión y desahogo ( $p = .000$ ), reevaluación positiva y aceptación ( $p = .000$ ), reevaluación positiva y negación ( $p = .000$ ), reevaluación positiva y autodistracción ( $p = .000$ ), reevaluación positiva y autoinculpación ( $p = .038$ ), reevaluación positiva y desahogo ( $p = .016$ ), reevaluación positiva y uso de sustancias ( $p = .000$ ), aceptación y negación ( $p = .000$ ), aceptación y autodistracción ( $p = .021$ ), aceptación y autoinculpación ( $p = .017$ ), aceptación y desahogo ( $p = .000$ ), aceptación y uso de sustancias ( $p = .000$ ), negación y autodistracción ( $p = .000$ ), negación y autoinculpación ( $p = .000$ ), negación y desahogo ( $p = .000$ ), autodistracción y desahogo ( $p = .000$ ), autodistracción y uso de sustancias ( $p = .000$ ), autodistracción y desahogo ( $p = .000$ ), autoinculpación y uso de sustancias ( $p = .000$ ) y desahogo y uso de sustancias ( $p = .000$ ).

## 7. DISCUSIÓN

Respondiendo al objetivo principal del estudio; que tiene como finalidad analizar el papel de algunas variables de personalidad y recursos personales como factores de protección y riesgo de sufrir burnout académico en estudiantes universitarios y de bachillerato; en este apartado exponemos la discusión de los resultados anteriormente presentados.

A partir de esos resultados obtenidos, la hipótesis 1.1., *los estudiantes de bachillerato presentan mayores niveles de cansancio emocional y cinismo y menores de eficacia académica que los estudiantes universitarios*, no se vio confirmada en su totalidad, pues no existían diferencias estadísticamente significativas en la variable de eficacia académica con relación al agotamiento emocional ni en los alumnos universitarios ni de bachillerato, aunque sí se encontraron relaciones significativas entre el cinismo y la eficacia académica tanto en los alumnos universitarios como de bachillerato.

Ricardo y Paneque (2012) establecen que uno de los síntomas experimentado cuando las dimensiones del burnout provocan el propio burnout es la disminución del rendimiento escolar de los alumnos. De esta forma, confirmamos la hipótesis 2.1. del estudio, *cuanto mayor son los niveles de cinismo menor es el compromiso y la eficacia académica de estudiantes de bachillerato y universitarios*. Por tanto, observando nuestros resultados, afirmamos que cuando un estudiante experimenta niveles altos de cinismo, también presenta niveles más bajos de compromiso y eficacia académica, observándose de esta manera una relación entre las dimensiones del burnout y de la personalidad resistente.

Respecto a la hipótesis 2.2., *niveles altos de personalidad estudiantil tipo-A se asocian con niveles más altos de cansancio emocional y cinismo*, no fue confirmada pues no se identificaron diferencias significativas entre la personalidad estudiantil tipo-A y el cinismo en ninguno de los grupos de estudiantes. No obstante, aunque tampoco hubo diferencias significativas en el agotamiento emocional de los alumnos de bachillerato, sí las hubo en los universitarios.

A pesar de lo establecido, se observan relaciones significativas entre las dimensiones de la personalidad estudiantil tipo-A como la impulsividad y las dimensiones del burnout, concretamente, con el agotamiento emocional. Por tanto, podemos establecer una relación entre la personalidad estudiantil tipo-A y el burnout y afirmar que la impulsividad es un factor de riesgo de sufrir agotamiento emocional. De esta forma confirmamos la presunta relación entre personalidad estudiantil tipo-A y burnout reflejado en el estudio de Barraza et al., (2013b).

Como hemos reflejado en el estudio se ha establecido una relación entre las dimensiones del burnout y de la personalidad estudiantil tipo-A. Según Preciado y Vázquez (2009) y Barraza Macías et al. (2013b) la relación entre ambas variables se da únicamente en la dimensión del cinismo. No obstante, en nuestro estudio hemos encontrado relaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de agotamiento emocional y eficacia académica y, por tanto, podemos decir que sí existe una relación entre las dimensiones del burnout y la personalidad estudiantil tipo-A.

Con relación a la hipótesis 2.3., *niveles altos de personalidad resistente se relacionan positivamente con niveles altos de eficacia académica y negativamente con el cinismo*, fue confirmada, ya que, niveles altos de personalidad resistente se relacionaba positivamente con niveles altos de eficacia académica y negativamente con el cinismo y el agotamiento emocional. Es decir, gracias a los resultados observamos que la personalidad resistente correlaciona negativamente con el agotamiento emocional y el cinismo en los universitarios y en los alumnos de bachillerato, únicamente, con el cinismo. Por lo tanto, podemos afirmar que se trata una variable moduladora de los efectos del burnout, tal y como se refleja en estudios como los de Harrison et al., (2002); Judkins et al., (2006); Lambert, Lambert et al., (2007) o Garrosa et al., (2008).

De esta forma podríamos considerar la personalidad resistente un factor de protección ante el burnout.

La hipótesis 2.4., *cuanto mayor sea la regulación emocional de los estudiantes de bachillerato y universitarios menor será su cansancio emocional y cinismo*, fue confirmada en ambos grupos, ya que, niveles altos de dificultad en la regulación de emociones suponían mayores niveles de agotamiento emocional y cinismo. Por tanto, podemos afirmar que cuanto mayor sea la regulación emocional menor será cansancio emocional y el cinismo experimentado por los alumnos. Es decir, corroboramos la idea presentada por Castro et al., (2021) cuando señala que las personas capaces de regular las emociones son capaces de obtener un rendimiento académico alto y de alejarse de los hechos estresantes y de sufrir agotamiento emocional.

Por tanto, entendiendo las afirmaciones de Castro et al., (2021) debería de confirmarse la hipótesis 2.5.: *cuanto mayor sea la regulación emocional de los estudiantes de bachillerato y universitarios, mayor será su sentimiento de eficacia académica*. Esta hipótesis fue confirmada tanto en el alumnado universitario como de bachillerato, ya que, niveles altos en las variables de dificultades para regular las emociones (DERS) se relacionaban negativamente con la eficacia académica.



De esta manera, cuanto mayor sea la regulación emocional de los estudiantes mayor será su sentimiento de eficacia académica y, por este motivo, coincidimos con Supervía et al., (2018b) cuando señala que un nivel alto de desajuste emocional puede repercutir en el rendimiento académico de los alumnos.

De esta forma, podemos establecer que, un adecuado nivel de regulación emocional puede ser considerado un factor de protección ante la posibilidad de sufrir burnout académico.

Finalmente, la hipótesis 3.1., *las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes de bachillerato y de universidad son: la desconexión, el apoyo social y el apoyo emocional*, no fue confirmada, ya que, en los universitarios, la primera estrategia empleada era el afrontamiento activo, la segunda, la aceptación y la tercera, la planificación. No obstante, en los alumnos de bachiller, la primera estrategia fue la aceptación, la segunda, el afrontamiento activo y, la tercera, la autodistracción. No obstante, no coincidimos con Sañudo et al., (2011) ya que según este autor una de las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes universitarios es la religión y en nuestro estudio resulta ser la estrategia de afrontamiento menos empleada. Tampoco coincidimos con este autor cuando dice que el apoyo social es una de las estrategias más empleadas por parte de los universitarios, ya que en nuestro estudio resultó ser la octava estrategia más empleada por parte de los universitarios y la sexta por de los alumnos de bachillerato.

Concluyo estableciendo que, en este estudio, las estrategias de afrontamiento más empleadas por parte de los alumnos universitarios y de bachillerato han sido las siguientes: el afrontamiento activo, la aceptación y la planificación.

## 8. CONCLUSIONES

En este último apartado reflejamos las conclusiones, las limitaciones, los puntos fuertes y las posibles futuras líneas de investigación obtenidas tras la realización del TFM.

Algunas de las conclusiones obtenidas en este TFM han sido las siguientes:

- En los alumnos universitarios las variables de: cinismo, impulsividad, personalidad estudiantil tipo-A, negación, autoinculpación, descontrol, rechazo, interferencias y DERS, son consideradas factores de riesgo de sufrir agotamiento emocional y las consideradas como factores de protección para no sufrir agotamiento emocional son: planificación, reevaluación positiva, control y personalidad resistente.
- En los alumnos universitarios las variables de: agotamiento emocional, autoinculpación, desconexión, uso de sustancias, descontrol, rechazo, interferencia, confusión y DERS, son consideradas factores de riesgo de sufrir cinismo y las consideradas como factores de protección para no sufrir cinismo son: eficacia académica, orientación al trabajo, competitividad, afrontamiento activo, planificación, religión, compromiso, reto, control y personalidad resistente.
- En los alumnos universitarios las variables de: orientación al trabajo, competitividad, personalidad estudiantil tipo-A, afrontamiento activo, planificación, apoyo emocional, religión, reevaluación positiva, compromiso, reto, control y personalidad resistente, son consideradas factores de protección para la eficacia académica y los considerados factores de riesgo para no experimentar mayor eficacia académica son: cinismo, autoinculpación, desconexión, uso de sustancias, descontrol, rechazo, interferencia, desatención, confusión y DERS.
- En los alumnos universitarios las variables de: eficacia académica, orientación al trabajo, competitividad, personalidad estudiantil tipo-A, afrontamiento activo, planificación, reevaluación positiva, aceptación, autodistracción, reto, control y personalidad resistente, son consideradas factores de protección para experimentar mayor compromiso académico y las variables de riesgo para no experimentar ese compromiso son: cinismo, desconexión, uso de sustancias, desatención y confusión, se relacionan negativamente y, por tanto, son consideradas factores de riesgo, ya que a medida que aumentan disminuye el grado de compromiso.

- En los alumnos de bachillerato las variables de: agotamiento emocional, cinismo, impulsividad, desconexión, uso de sustancias, falta de claridad emocional, interferencias en conductas dirigidas a metas, falta de aceptación emocional, acceso limitado a estrategias de regulación y el DERS, son consideradas factores de riesgo para sufrir un mayor agotamiento emocional. No se encontraron variables protectoras que lo eviten.
- En los alumnos de bachillerato las variables de: agotamiento emocional, humor, autoinculpción, desconexión, uso de sustancias, interferencias en conductas dirigidas a metas, falta de aceptación emocional, acceso limitado a estrategias de regulación y DERS, son consideradas factores de riesgo para experimentar un mayor cinismo y las protectoras para evitarlo son: eficacia académica, orientación al trabajo, afrontamiento activo, planificación, apoyo emocional, apoyo social, compromiso, control y personalidad resistente.
- En los alumnos de bachillerato las variables de: orientación al trabajo, personalidad estudiantil tipo-A, afrontamiento activo, apoyo social, reevaluación positiva, compromiso, control y personalidad resistente, son consideradas factores de protección de una mayor eficacia académica y las de riesgo son: cinismo, competitividad, apoyo emocional, humor, falta de aceptación emocional y DERS.
- En los alumnos de bachillerato las variables de: eficacia académica, orientación al trabajo, personalidad estudiantil tipo-A, afrontamiento activo, planificación, apoyo emocional, apoyo social, reevaluación positiva, control y personalidad resistente, son consideradas factores de protección para un mayor compromiso y las de riesgo son: cinismo, humor, autoinculpción, desconexión, falta de claridad emocional, dificultades en el control de impulsos, falta de aceptación emocional, acceso limitado a estrategias de regulación y DERS, se relacionan negativamente y, por tanto, son consideradas factores de riesgo.

A continuación, en la tabla 28, presentamos un listado en orden descendente de las estrategias de afrontamiento más empleadas por los universitarios:

Tabla 28

*Estrategias más empleadas por los universitarios.*

1) Afrontamiento activo.	6) Autodistracción.	11) Desconexión.
2) Aceptación.	7) Apoyo emocional.	12) Uso de sustancias.
3) Planificación.	8) Apoyo social y Autoinculpación.	13) Religión.
4) Humor.	9) Desahogo.	
5) Reevaluación positiva.	10) Negación.	

**Nota.** Elaboración propia.

En la tabla 29, presentamos un listado en orden descendente de las estrategias de afrontamiento más empleadas por los alumnos de bachillerato:

Tabla 29

*Estrategias más empleadas por los alumnos de bachillerato.*

1) Aceptación.	6) Apoyo social.	11) Desconexión.
2) Afrontamiento activo.	7) Reevaluación positiva.	12) Uso de sustancias.
3) Autodistracción.	8) Apoyo emocional.	13) Religión.
4) Planificación y autoinculpación.	9) Desahogo.	
5) Humor.	10) Negación.	

**Nota.** Elaboración propia.

Finalmente, antes de proceder a presentar las limitaciones, los puntos fuertes y las posibles líneas futuras de actuación de este estudio, establecemos una serie de recomendaciones establecidas por Guerri (2021) que consideramos preciso tener en cuenta para evitar sufrir burnout académico:

- Cuidar la salud practicando ejercicio físico ya que, se trata de una actividad que reduce el cansancio emocional, la ansiedad y el estrés y, llevar una adecuada alimentación.
- Establecer límites alcanzables. Como sabemos gracias a Morán (2019a) una de las principales causas por las que se produce el burnout es porque las personas tienden a ponerse metas inalcanzables que suponen números esfuerzos que no siempre se ven recompensados y que acaban cansando mentalmente al sujeto.

- Pedir ayuda. Una de las mejores formas de hacer frente al estrés es pedir ayuda a amigos, familiares o especialistas, ya que estos te informaran, orientaran y acompañarán en el proceso para terminar con el síndrome.
- Realizar actividades motivadoras. Uno de los principales inconvenientes del burnout es el cansancio emocional y la falta de motivación hacia las tareas. Esta situación en las escuelas en muchas ocasiones puede resolverse si se escogen tareas que generan entusiasmo en tu persona, de esta manera te encontrarás motivados y con ganas de continuar con la tarea propuesta.
- Realiza pausas. Cuando te encuentres cansado realiza pequeñas pausas de unos 5-10 minutos para descansar y de esta forma evitas cansarte mentalmente.
- Evitar realizar varias tareas al mismo tiempo. El hecho de realizar varias tareas y no concluir ninguna genera agobio y estrés en los estudiantes.
- Secuencia el trabajo. Una adecuada temporalización evitara que te satures con las tareas y no sufras estrés ni agobio.

### **8.1. Limitaciones de la Investigación, Puntos Fuertes y Líneas Futuras.**

En este apartado reflejamos una serie de limitaciones del estudio realizado:

1. Tamaño de la muestra: al tener en cuenta únicamente a los estudiantes de un centro de secundaria de Valladolid, los resultados no pueden ser generalizados al resto de centros de Valladolid. No obstante, los resultados de los estudiantes universitarios sí son un poco más generalizables, ya que la muestra, toma en consideración diferentes carreras universitarias, pero únicamente se generalizarían a Valladolid.  
Además, una de las principales limitaciones del estudio fue que, debido al tiempo empleado en la preparación de los instrumentos con las medidas COVID, un grupo de segundo de bachillerato no pudo contestar el cuestionario.
2. COVID: debido a esta problemática, gran parte de la recogida de datos de la investigación tuvo que ser realizada on-line, lo que supuso que muchos estudiantes decidieran no responder al cuestionario.
3. Limitaciones temporales: el escaso tiempo disponible para realizarse el TFM, no ha posibilitado realizar un seguimiento de estos alumnos para observar si las situaciones de burnout continuaban o se iban produciendo a medida que avanzaban de curso académico.

A continuación, expongo los puntos fuertes de mi investigación:

1. Tener como foco central de la investigación a estudiantes de bachillerato y universitarios.
2. Analizar y establecer un listado con las estrategias de afrontamiento más empleadas por los estudiantes para hacer frente al burnout.
3. Presentar recomendaciones para evitar el burnout.
4. Analizar factores de protección y riesgo de sufrir burnout.
5. Determinar cómo influye el burnout con relación al compromiso escolar, la personalidad estudiantil tipo-A y la personalidad resistente.
6. Establecer la regulación emocional como factor de protección ante el burnout.
7. Establecer que la conducta más empleada de la personalidad estudiantil es: te sientes con la obligación de terminar todos tus trabajos escolares una vez comenzados.
8. Establecer las estrategias de afrontamiento más empleadas tanto por universitarios como por los alumnos de bachillerato.

Concluyo exponiendo algunas de las futuras líneas de investigación a desarrollar para mejorar el presente estudio son:

- Tener en cuenta una parte cualitativa que nos permita recoger evidencias a través de entrevistas, focus group o vídeos sobre las opiniones de los estudiantes y de esta forma conocer los aspectos que creen ellos que hacen que experimenten burnout.
- Realizar una investigación con un seguimiento en los alumnos estudiados inicialmente para determinar si el burnout se originó en alguna etapa estudiantil en concreto o iba surgiendo durante el paso del tiempo.
- Crear programas de intervención destinados a mejorar las estrategias de afrontamiento de los alumnos para evitar posibles situaciones de burnout y mejorar la eficacia académica de estos.
- Realizar taller con los familiares de los alumnos que sufren burnout para saber actuar ante el problema y reducir el riesgo de que el síndrome perdure en el tiempo.
- Realizar propuestas de intervención en los que se enseñe a los estudiantes a regular las emociones para evitar situaciones estresantes o perjudiciales para sus estudios académicos.
- Realizar estudios que corroboren la regulación emocional es un factor de protección ante el burnout.
- Poner énfasis en algunas de las variables mencionadas como factores de protección y de riesgo de sufrir burnout.

## 9. REFERENCIAS

- Aceves, G. A. G., López, M. Á. C., Jiménez, S. M., Serratos, F. F., y Campos, J. D. J. S. (2006). Síndrome de burnout. *Archivos de Neurociencias*, 11(4), 305-309.
- Arias-Gundín, O., y Vizoso-Gómez, C. M. (2016). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Atance Martínez, J. C. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de burnout en personal sanitario. *Revista Española de Salud Pública*, 71(3), 293-303.
- Barraza Macía, A. (2008a). Construcción y validación inicial de la Escala de Personalidad Estudiantil Tipo A. *Psicología Evolutiva*.
- Barraza Macías, A., Carrasco Soto, R., y Arreola Corral, M. G. (2013b). Personalidad Tipo "A" y Burnout. Análisis de su relación en una muestra multinivel de estudiantes. En A. Barraza, M. Navarro y, A. Jaik (Coords.), *Estudios en México sobre los agentes educativos* (1ª ed, pp. 35-44). REDIE.
- Bitran, M., Zúñiga, D., Pedrals, N., Echeverría, G., Vergara, C., Rigotti, A., y Puschel, K. (2019). Burnout en la formación de profesionales de la salud en Chile: Factores de protección y riesgo, y propuestas de abordaje desde la perspectiva de los educadores. *Revista médica de Chile*, 147(4), 510-517. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000400510>
- Bórquez, S. (2005). Burnout o estrés circular en profesores. *Pharos*, 11(1), 23-34.
- Caballero, C. C., Hederich, C., y García, A. (2015a). Relationship between burnout and academic engagement with sociodemographic variables and academic. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267.
- Caballero, C., Palacio, J., y Hederich, C. (2012b). *Síndrome de Burnout: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla* [Tesis doctoral, Universidad del norte]. Repositorio Institucional-Universidad del norte.
- Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Cervantes, R. F., y Rodríguez, C. F. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.
- Campo Panesso, L., y Ortégón Ortégón, J. A. (2012). *Síndrome de Burnout: Una revisión teórica* [Tesis de doctorado, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional - Universidad de La Sabana.



- Cantón, S. (2020). *Estrés y personalidad, ¿sabes qué es un tipo A?* LibresDEstrés. <https://susanacanton.com/estres-y-personalidad-sabes-que-es-un-tipo-a>
- Carmona, F. J., Sanz, L. J., y Marín, D. (2002). Patrón de conducta tipo “A” y patología coronaria. *Psiquis*, 23(1), 18-26.
- Carmona-Halty, M., Garrosa, E., & Moreno-Jiménez, B. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Personalidad Resistente (EPR) adaptada a estudiantes universitarios chilenos. *Interciencia*, 42(5), 286-292.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Castro, N., Suárez, X., y Almagiá, E. B. (2021). Relaciones de las dificultades de regulación emocional y los factores de personalidad con la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Liberabit*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.02>
- Clayton, R., F., (s.f.). *DER5 + corrección (1)*. PDFCOFFEE. <https://pdfcoffee.com/ders-correccion-1-5-pdf-free.html>
- Cornejo, M., y Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarias relacionadas con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamento en Humanidades*, 6(12), 143-153.
- De la Torre, L. (1 de septiembre de 2015). *Diseños de la Investigación* [Diapositiva PowerPoint]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/lisbethvdl/diseos-de-la-investigacion>
- Domínguez, C. C. C., Hederich, C., y Sañudo, J. E. P. (2009). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Donovan, C. (2021). Control Inhibitorio y Regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 37-42. [10.1344/joned.v1i2](https://doi.org/10.1344/joned.v1i2)
- Ekedent, M. (2005). *Burnout and sleep* [Tesis de doctorado, Karolinska Institutet]. Repositorio Institucional - Karolinska Institutet.
- Escuderos, A. M., Colorado, Y. S., y Sañudo, J. P. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia*, 11(2), 45-55. <https://doi.org/10.21500/19002386.2926>

- Esteban-Gil, I. (2016). *El engagement en el trabajo: medición en una organización* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18516>
- Evalyn, G. B., Hailey, B. J., y Anderson, H. N. (1987). Assessment of Type A Behavior in Children: A Comparison of Two Instruments. *Journal of Human Stress*, 13(3), 121-127. <http://dx.doi.org/10.1080/0097840X.1987.9936804>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., (2003a). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula, *Revista de Educación*, (332), 97-116.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2006b). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (342), 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L., (2009c). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.007>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003d). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- Farber, B. A., y Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83(2), 235-243.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal Of Social Issues*, 30(1), 159-166. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Friedman, M., y Rosenman, R. H. (1957). Comparison of Fat Intake of American Men and Women: Possible Relationship to Incidence of Clinical Coronary Artery Disease. *Circulation*, 16(3), 339- 347. <https://doi.org/10.1161/01.CIR.16.3.339>
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Liang, Y. y González, J. L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(3), 418-427. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.09.003>
- Gil Álvarez, J. A., y Cruz Cruz, D. (2018). El burnout académico y el engagement en estudiantes de quinto año de Estomatología. *Edumecentro*, 10(4), 37-53.

- Gil-Monte, P. R. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendación para la intervención. *Revista Psicología Científica.com*, 3(5).
- Godoy-Izquierdo, D., y Godoy, J. F. (2002). La personalidad resistente: una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13(2), 135-162.
- Gómez-Simón, I., Penelo, E., y De la Osa, N. (2014). Factor structure and measurement invariance of the Difficulties Emotion Regulation Scale (DERS) in Spanish adolescents. *Psicothema*, 26(3), 301-408.
- González, M. T., y Landero, R. (2007a). Factor Structure of Perceived Stress Scale (PSS) un a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199-206.
- González, Y. G., Da Cuña Carrera, I., González, M. S., y Calvete, A. A. (2019b). Influencia de las variables socioeducativas en la evolución del engagement académico. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2018* (3ª ed, pp.466-470). Adaya Press.
- Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor structure and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Grau Martín, A. (2007). Cómo prevenir el burnout: diferentes definiciones e interpretaciones. *Riesgos Psicosociales*, (43), 18-27.
- Greig Undurraga, D., y Fuentes Martínez, X. (2009). "Burnout" o Agotamiento en la Práctica Diaria de la Medicina. *Revista Chilena de Cardiología*, 28(4), 403-407. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-85602009000300013>
- Guerrero Barona, E., y Rubio Jiménez, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- Guerri, M. (29 de abril de 2021). El Síndrome de burnout: prevención y tratamiento. *Psico.Activa*. <https://www.p psicoactiva.com/blog/sindrome-burnout-prevencion-tratamiento/>
- Guitart, M. A. A. (26 y 27 de abril de 2007). *El síndrome del burnout en las empresas* [Presentación en papel]. Tercer Congreso de Escuelas de Psicología de las Universidades Red Anáhuac, Mérida, Yucatán.

- Guzmán, M. O., Parrello, S., y Romero, C. P. (2019). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 27-37.
- Harrison, M., Loiselle, C. G., Duquette, A., y Semenic, S. E. (2002). Hardiness, work support and psychological distress among nursing assistants and registered nurses in Quebec. *Journal of Advanced Nursing*, 38(6), 584-591. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02225.x>
- Herrera, M. E. O., Viveros, G. R. O., & Brizio, P. G. C. (2007). Burnout en médicos y enfermeras y su relación con el constructo de personalidad resistente. *Psicología y salud*, 17(1), 5-16.
- Hervás, G., y Jórdar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156.
- Horstmanshof, L., y Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *The British Psychological Society*, 77, 703-718. [10.1348 / 000709906X160778](https://doi.org/10.1348/000709906X160778)
- Jiménez, B. M., Hernández, E. G., y Gutierrez, J. (2000). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de psicología*, 4, 64-77.
- Judkins, S., Reid, B., y Furlow, L. (2006). Hardiness training among nurse managers: building a healthy workplace. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 37(5), 202-207. <https://doi.org/10.3928/00220124-20060901-03>
- Kobasa, S. C. (1979b). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S. C. (1982a). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. In G.S. Sanders and J. Sals (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp.3-32). Hillsdales, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Koeck, P., (2021). *¿Diferencia entre estrés y burnout?* Mis15minutos.com <https://www.mis15minutos.com/burnout/diferencia-estres/>
- Lambert, V. A., Lambert, C. E., Petrini, M., Li, X. M. y Zhang, Y. J. (2007). Workplace and personal factors associated with physical and mental health in hospital nurses in China. *Nursing and Health Sciences*, 9(2), 120-126. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2007.00316.x>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

- Londoño, N. H., Henao López, G. C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D., y Aguirre – Acevedo, D. C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de Coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. y Quan, S. (2015). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Elsevier*, 88, 202-208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>
- Martínez, I. M. M., y Pinto, A. M. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21-30.
- Maslach, C. (1982a). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1993b). *Burnout: a multidimensional perspective*. In Schaufeli, W. B., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 19-32). Taylor & Francis.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981c). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Matthews, K. A., y Angulo, J. (1980). Measurement of the Type A Behavior Pattern in Children. *Child Development*, 51(2), 466-475. <https://doi.org/10.2307/1129280>
- Matthews, K., y Siegel, J. (1982). The type A behavior pattern in children and adolescents. In A. R. Baum y E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health* (pp. 136-158). Hillsdale: Erlbaum.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R., (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Electic Traits? *American Psychologist*, 63(6) 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Medrano, L. A., Moretti, L., y Ortiz, A. (2014). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.
- Mih, V., y Mih, C. (2013). Perceived Autonomy-Supportive Teaching, Academic Self-Perceptions and Engagement in Learning: Toward a Process Model of Academic Achievement. *Cognition, Brain & Behavior. An Interdisciplinary Journal*, (4), 289-313.

- Millán de Lange, A. C., y D'Aubeterre López, M. E. (2012). Propiedades psicométricas del Maslach Burnout Inventory-GS en una muestra multiocupacional venezolana. *Revista de Psicología*, 30(1), 103-128.
- Morán, C. (2019a). *Estrés, burnout y mobbing: Recursos y estrategias de afrontamiento*. Eolas.
- Morán, C., Landero, R., y Teresa, M. (2010b). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(6), 543-552.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., González, J. L., (2000) El desgaste profesional de enfermería. Desarrollo y validación factorial del CDPE. *Archivo Prevención de Riesgos Laborales*, 3 (1), 18-28.
- Muñoz, A. (s.f.). *Personalidad tipo A y su relación con la enfermedad cardiaca*. Cepvi. <https://www.cepvi.com/index.php/psicologia/articulos/personalidad-tipo-a-y-su-relacion-con-la-enfermedad-cardiaca>
- OMS (2021). *Factores de riesgo*. Recuperado de: [https://www.who.int/topics/risk\\_factors/es/](https://www.who.int/topics/risk_factors/es/)
- Páramo, M. D. L. Á., (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100009>
- Parra, P., (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el Rendimiento Académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, 7(1), 57-63.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N., (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. [10.1387/Rev.Psicodidact.4496](https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496)
- Peña, O., (22 de octubre de 2020). ¿Qué es el burnout académico y cómo evitarlo? *Poliverso*. <https://www.poli.edu.co/blog/poliverso/burnout-academico#:~:text=El%20burnout%20acad%C3%A9mico%20es%20un,otros%20aspectos%20de%20la%20vida>.
- Preciado, M. L., y Vázquez, J. M., (2009). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(1), 11-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272010000200002>

- Presuanes, L. M., (2013/2014). El Síndrome de Burnout en el Personal de Enfermería de Residencias de Ancianos [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional – Universidad de Zaragoza.
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González Valero, G., (2019). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Quiliano Navarro, M., y Quiliano Navarro, M., (2019). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>
- Quintero-Febles, J. M., Reyes-Abreu, G., Suárez-Daroca, P., y Rodríguez-García, M. Á., (2020). Estrés y Burnout, Evolución histórica. *EGLE*, 7(16), 92-104.
- Ricardo, Y. R., Paneque, F. R. R., (2012). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36(4), 337-345.
- Ríos Rísquez, M. I., Godoy Fernández, C., y Sánchez Meca, J., (2011). Síndrome de quemarse por el trabajo, personalidad resistente y malestar psicológico en personal de enfermería. *Anales de Psicología*, 27(1), 71-79.
- Rodríguez-Muñoz, A., y Bakker, A. B., (2013). El engagement en el trabajo. *Salud laboral: Riesgos Laborales Psicosociales y Bienestar Laboral*, 437-452.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens Gumbau, S., Silla, J. M. P., y Grau Gumbau, R. M., (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salovey, P., y Mayer, J., (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.
- Sañudo, J. E. P., Domínguez, C. C. C., Gutiérrez, O. G., Gómez, M. G., y Santos, K. P. C., (2011). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., Bakker, A. B., (2002a). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>



- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B., (2002b). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., y Salanova, M., (2007c). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20(2), 177-196. [10.1080/10615800701217878](https://doi.org/10.1080/10615800701217878)
- Suárez, O. M., (2016). *¿Qué es el síndrome del "Burnout" y en qué se diferencia del estrés?* [https://prevencion.fremap.es/Doc%20CONSULTAS%20TECNICAS/Psicologia/CTF\\_15\\_1012.pdf](https://prevencion.fremap.es/Doc%20CONSULTAS%20TECNICAS/Psicologia/CTF_15_1012.pdf)
- Supervía, P. U., Bordás, C. S., Abad, J. J. M., Orozco, A. M., y Jarie, L., (2019a). Relaciones de la Inteligencia Emocional, Burnout y Compromiso Académico con el Rendimiento Escolar de Estudiantes Adolescentes. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 19(2), 197-207. <https://doi.org/10.30554/archmed.19.2.3256.2019>
- Supervía, P. U., Salavera Bordás, C. & Domper Buil, E. (2018b). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141-153. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Vallejo-Martín, M., Valle, J. A., y Angulo, J. J. P., (2017). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236.
- Vega, M. F., (2005). NTP 704: Síndrome de estar quemado por el trabajo o " burnout"(I): definición y proceso de generación.
- Vinaccia, S., Alzate, F., y Tobon, S., (2004). Evaluación de la conducta tipo A en población infantil colombiana a partir del Mathews Youth For Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 471-484.
- WordReference. (2021) Burnout. En *English-Spanish Dictionary*. Recuperado en 9 de mayo de 2021, de <https://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=Burnout>
- Zellars, K. L., Perrewe, P.L. y Hochwarter, W. A., (1999). Mitigating burnout among high-NA employees in health care: what can organizations do? *Journal of Applied Social Psychology*, 29(11), 250-271. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00109.x>



## 10. ANEXOS

### Anexo I: “MBI-SS 15”.

Ítems:	0	1	2	3	4	5	6
1. En mi opinión soy buen estudiante.							
2. Creo que contribuyo efectivamente con las clases en el Instituto.							
3. Durante las clases tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.							
4. Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios.							
5. Me estimula conseguir objetivos en mis estudios.							
6. Me encuentro agotado físicamente al final de un día en el Instituto.							
7. Estoy exhausto de tanto estudiar.							
8. Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en el Instituto.							
9. Las actividades académicas me tienen emocionalmente agotado.							
10. Estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mí.							
11. He perdido interés en los estudios desde que empecé el Instituto.							
12. He perdido entusiasmo por los estudios.							
13. Me he distanciado en mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles.							
14. Dudo de la importancia y valor de mis estudios.							
15. He aprendido muchas cosas interesantes durante el periodo que llevo en el Instituto.							

Fuente: Adaptación de internet.

Leyenda: 0 = nunca, 1 = pocas veces al año, 2 = alguna vez en el mes, 3 = varias veces en el mes, 4 = una vez en la semana, 5 = varias veces en la semana, 6 = todos los días.

**Nota.** Extraído de: Gil Alvarez, J. A. y Cruz Cruz, D. (2018).

**Anexo II: “Escala de Personalidad Estudiantil Tipo-A (EPE-A)”.**

ITEMS	NUNCA	RARA VEZ	ALGUNA VEZ	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Te sientes con la obligación de terminar todos tus trabajos escolares una vez que has comenzado.					
2. Te gusta competir con los compañeros de tu clase.					
3. Te molesta tener que esperar a tus compañeros cuando se reúnen a realizar un trabajo en equipo.					
4. Te sientes muy presionado por llegar puntual a clase.					
5. En el horario de clases te sientes presionado por el trabajo escolar.					
6. Utilizas el fin de semana para realizar tus trabajos escolares.					
7. Te interesan muchos de los temas a trabajar durante las diferentes clases.					
8. Tomas tus compromisos escolares muy en serio.					
9. Te interesa el reconocimiento de tus compañeros y del maestro cuando participas en clase.					
10. Te molesta cuando el maestro no organiza su exposición y se dispersa en su explicación.					
11. Eres muy cuidadoso con los detalles de los trabajos escolares que realizas.					
12. Te molesta tener que esperar al maestro para iniciar las clases.					
13. Crees que si te esfuerzas puedes lograr un mejor desempeño escolar.					
14. Cuando realizan exposiciones por equipos buscas que tu equipo sea el mejor.					
15. Cuando participas en clase sueles hacerlo de manera rápida buscando concreción					
16. Te gusta demostrar o exhibir ante los demás tus logros académicos.					

**Instrucciones:** señala con una X la frecuencia (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre o siempre) con que se presente cada situación en tu caso personal.

**Nota.** Extraído de: Barraza Macía, A. (2008a).

### Anexo III: “Estrategias de Afrontamiento (COPE-28)”.

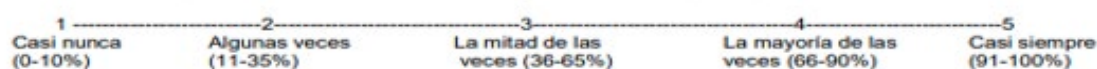
*INSTRUCCIONES.* Las frases que aparecen a continuación describen formas de pensar, sentir o comportarse, que la gente suele utilizar para enfrentarse a los problemas personales o situaciones difíciles que en la vida causan tensión o estrés. Las formas de enfrentarse a los problemas, como las que aquí se describen, no son buenas ni malas, ni tampoco unas son mejores o peores que otras. Simplemente, ciertas personas utilizan más unas formas que otras. Ponga 0, 1, 2 o 3 en el espacio dejado al principio, es decir, el número que mejor refleje su propia forma de enfrentarse a ello, al problema. Gracias.

1. \_\_ Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer.
2. \_\_ Concentro mis esfuerzos en hacer algo sobre la situación en la que estoy.
3. \_\_ Acepto la realidad de lo que ha sucedido.
4. \_\_ Recorro al trabajo o a otras actividades para apartar las cosas de mi mente.
5. \_\_ Me digo a mí mismo “esto no es real”.
6. \_\_ Intento proponer una estrategia sobre qué hacer.
7. \_\_ Hago bromas sobre ello.
8. \_\_ Me critico a mí mismo.
9. \_\_ Consigo apoyo emocional de otros.
10. \_\_ Tomo medidas para intentar que la situación mejore.
11. \_\_ Renuncio a intentar ocuparme de ello.
12. \_\_ Digo cosas para dar rienda suelta a mis sentimientos desagradables.
13. \_\_ Me niego a creer que haya sucedido.
14. \_\_ Intento verlo con otros ojos, para hacer que parezca más positivo.
15. \_\_ Utilizo alcohol u otras drogas para hacerme sentir mejor.
16. \_\_ Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales.
17. \_\_ Consigo el consuelo y la comprensión de alguien.
18. \_\_ Busco algo bueno en lo que está sucediendo.
19. \_\_ Me río de la situación.
20. \_\_ Rezo o medito.
21. \_\_ Aprendo a vivir con ello.
22. \_\_ Hago algo para pensar menos en ello, tal como ir al cine o ver la televisión.
23. \_\_ Expreso mis sentimientos negativos.
24. \_\_ Utilizo alcohol u otras drogas para ayudarme a superarlo.
25. \_\_ Renuncio al intento de hacer frente al problema.
26. \_\_ Pienso detenidamente sobre los pasos a seguir.
27. \_\_ Me echo la culpa de lo que ha sucedido.
28. \_\_ Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen.

**Nota.** Extraído de: Morán et al., (2010b).

**Anexo IV: “Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español-Adolescentes (DERS-E)”.**

Por favor, indica cuántas veces te pasan las siguientes afirmaciones. Marca en cada frase el número correspondiente con una cruz, según la escala que aparece a continuación.



	1	2	3	4	5
1. Tengo claro lo que siento (tristeza, enfado, alegría...).					
2. Pongo atención a cómo me siento.					
3. Vivo mis emociones como agobiantes y fuera de control.					
4. No tengo ni idea de cómo me siento.					
5. Me cuesta entender mis sentimientos.					
6. Estoy atento a mis sentimientos.					
7. Sé exactamente cómo me estoy sintiendo.					
8. Le doy importancia a lo que estoy sintiendo.					
9. Estoy confuso sobre lo que siento.					
10. Cuando estoy molesto, sé reconocer cuáles son mis emociones (si es rabia, si es decepción...).					
11. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera.					
12. Cuando estoy molesto, me da vergüenza sentirme de esa manera.					
13. Cuando estoy molesto, me cuesta terminar el trabajo.					
14. Cuando estoy molesto, pierdo el control.					
15. Cuando estoy molesto, creo que estaré así durante mucho tiempo.					
16. Cuando estoy molesto, creo que acabaré sintiéndome muy deprimido.					
17. Cuando estoy molesto, creo que ese sentimiento es lo adecuado y que es importante.					
18. Cuando estoy molesto, me cuesta centrarme en otras cosas.					
19. Cuando estoy molesto, me siento fuera de control.					
20. Cuando estoy molesto, puedo conseguir hacer cosas igualmente.					
21. Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo por sentirme de esa manera.					
22. Cuando estoy molesto, sé que puedo encontrar alguna forma para conseguir finalmente sentirme mejor.					
23. Cuando estoy molesto, me siento como si fuera una persona débil.					
24. Cuando estoy molesto, creo que puedo controlar mi comportamiento.					
25. Cuando estoy molesto, me siento culpable por sentirme de esa manera.					
26. Cuando estoy molesto, me cuesta concentrarme.					
27. Cuando estoy molesto, me cuesta controlar mi comportamiento.					
28. Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para conseguir sentirme mejor.					

29. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera.					
30. Cuando estoy molesto, empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo.					
31. Cuando estoy molesto, creo que recrearme en ello es todo lo que puedo hacer (como si disfrutarse de mi malestar y no pensara en ponerle fin).					
32. Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mi comportamiento.					
33. Cuando estoy molesto, me cuesta pensar sobre cualquier otra cosa					
34. Cuando estoy molesto, me doy un tiempo para comprender lo que estoy sintiendo realmente.					
35. Cuando estoy molesto, tardo mucho tiempo en sentirme mejor.					
36. Cuando estoy molesto, mis emociones parecen desbordantes (escapan de mis manos).					

**Nota.** Extraído de: Gómez-Simón et al., (2014).

**Anexo V: “Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español-Adultos (DERS-E)”.**

INSTRUCCIONES: Por favor, indique con un “X” con qué frecuencia se le pueden aplicar a usted las siguientes afirmaciones:

1	2	3	4	5
Casi nunca	Algunas veces	La mitad de veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
1. Percibo con claridad mis sentimientos.				
2. Presto atención a cómo me siento.				
3. Vivo mis emociones como algo desbordante y fuera de control.				
4. No tengo ni idea de cómo me siento.				
5. Tengo dificultades para comprender mis sentimientos.				
6. Estoy atento a mis sentimientos.				
7. Doy importancia a lo que estoy sintiendo.				
8. Estoy confuso/a sobre lo que siento.				
9. Cuando me siento mal, reconozco mis emociones.				
10. Cuando me siento mal, me enfado conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.				
11. Cuando me encuentro mal, me da vergüenza sentirme así.				
12. Cuando me siento mal, tengo dificultades para sacar el trabajo adelante.				
13. Cuando me siento mal, pierdo el control.				
14. Cuando me siento mal, creo que estaré así durante mucho tiempo.				
15. Cuando me encuentro mal, creo que acabaré sintiéndome muy deprimido/a.				
16. Cuando me siento mal, me resulta difícil centrarme en otras cosas.				
17. Cuando me encuentro mal, me siento fuera de control.				
18. Cuando me siento mal, me siento avergonzado conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.				
19. Cuando me encuentro mal, me siento como si fuera débil.				
20. Cuando me encuentro mal, me siento culpable por sentirme así.				
21. Cuando me siento mal, tengo dificultades para concentrarme.				
22. Cuando me siento mal, tengo dificultades para controlar mi comportamiento.				
23. Cuando me siento mal, me irrito conmigo mismo/a por sentirme así.				
24. Cuando me encuentro mal, empiezo a sentirme muy mal sobre mí mismo/a.				
25. Cuando me siento mal, creo que regodearme en ello es todo lo que puedo hacer.				
26. Cuando me siento mal, pierdo el control sobre mi comportamiento.				
27. Cuando me siento mal, tengo dificultades para pensar sobre cualquier otra cosa.				
28. Cuando me siento mal, mis emociones parecen desbordarse.				

**Nota.** Extraído de: Clayton, R., F., (s.f.).

## Anexo VI: “Escala de Personalidad Resistente (EPR)”.

---

Piensa en tus actividades y experiencias académicas en el último año y señala para cada afirmación el número que mejor te represente utilizando la siguiente escala.

1 = Muy en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = De acuerdo 4 = Muy de acuerdo

---

1. Me gusta que haya gran variedad en mis actividades académicas.
2. Tengo gran curiosidad por las experiencias académicas nuevas.
3. Frecuentemente siento que puedo cambiar lo que podría ocurrir mañana a través de lo que estoy haciendo hoy.
4. Considero que mis actividades académicas son de valor para la sociedad y me gusta dedicarle todos mis esfuerzos.
5. Mis actividades académicas me satisfacen y hacen que me dedique totalmente a ellas.
6. Aunque me esfuerce en mis actividades académicas, no consigo nada.
7. Mis propios sueños son los que hacen que siga adelante con la realización de mis actividades académicas.
8. Realmente me esfuerzo e identifico con mis actividades académicas.
9. Aun cuando suponga mayor esfuerzo, elijo las actividades académicas que me entregan una experiencia nueva.
10. Me atraen las actividades académicas que tienen un desafío personal.
11. No importa lo que me esfuerce en mis actividades académicas, a pesar de mi empeño no suelo conseguir nada.
12. La mejor manera que tengo de alcanzar mis metas académicas es comprometiéndome con ellas.
13. A menudo trabajo duro, pues es la mejor manera para alcanzar mis metas académicas.
14. La mayoría de las veces, mis cercanos, toman en consideración lo que yo tenga que decir.
15. No me esfuerzo en mis actividades académicas, ya que, de cualquier forma, el resultado es el mismo.
16. Siento que, si alguien trata de herirme, poco puedo hacer para intentar pararle.
17. En la medida que puedo, trato de tener nuevas experiencias en mis actividades académicas diarias.
18. En mis actividades académicas, prefiero aquellas que enseñan novedades en la forma de hacer las cosas.
19. No vale la pena que me esfuerce académicamente, ya que haga lo que haga las cosas nunca me salen.
20. Aunque haga un buen trabajo, jamás alcanzaré mis metas académicas.
21. Dentro de lo posible, busco situaciones nuevas y diferentes en mi ambiente académico.

---

**Nota.** Extraído de: Carmona-Halty, M. (2017).

## **Anexo VII: “Consentimiento Informado”.**

**18 de marzo de 2020**

### **Consentimiento informado para Padres**

Estimados padres, mi nombre es Javier García, como parte de mi trabajo final del Máster de Investigación Aplicada a la Educación, de la Universidad de Valladolid, estoy interesado en la prevención del burnout académico (agotamiento con los estudios que afecta a la capacidad y motivación relacionada con el estudio). Por ello, en mi investigación, quisiera analizar los factores que pueden prevenirlo, ello servirá para entender mejor este problema y poder avanzar en programas para su prevención.

Nos gustaría contar con la participación de su hijo en esta investigación, que consistirá en responder a una serie de preguntas realizadas en unos cuestionarios, que serán totalmente anónimos, pidiéndoles que pongan un pseudónimo. La identidad de su hijo/a será protegida, por lo que se usarán nombres ficticios en las encuestas, análisis e interpretación de los datos.

Como ya he señalado, el propósito de esta investigación es: Identificar cómo afecta el burnout (síndrome del cansancio) en el compromiso académico de los estudiantes y las estrategias que emplean para evitarlo.

Si decide que su hijo/a participe en este proyecto de investigación Educativa, entiende que la participación es completamente voluntaria y que su hijo o hija tiene derecho a retirarse o inhibirse de contestar alguna pregunta en particular.

Agradecemos de antemano su colaboración, la participación de su hijo o hija, ya que es muy importante para mí y para la realización de esta investigación, que espero que también contribuya a mejorar este problema que afecta al rendimiento académico de muchos estudiantes.

En caso de querer consultar las conclusiones de este estudio, el instituto recibirá una copia de ellas para que pueda hacerlo.

Si acepta que su hijo/a participe en esta investigación, solicito que, por favor, rellene los siguientes datos:

**Nombre del Padre/Madre/Tutor:** \_\_\_\_\_

**Firma:**

**Nombre completo del menor participante:** \_\_\_\_\_

**Nota:** El consentimiento informado donde aparecen datos personales, será custodiado por el instituto.