

Estudio longitudinal sobre el Síndrome de *Burnout* en estudiantes



## TRABAJO FIN DE GRADO

"Estudio longitudinal sobre el Síndrome de *Burnout* en estudiantes"

Alumna: María Valero García

NIA: 627199

Directora: Pilar Martín Hernández

Grado de Psicología

AÑO ACADÉMICO 2016-2017



**Índice**

Resumen/ <i>Abstract</i> .....	3
Introducción.....	4
Método .....	8
Participantes.....	8
Instrumentos, variables y su operacionalización .....	9
Procedimiento y análisis de datos .....	10
Resultados .....	10
Discusión .....	15
Referencias .....	18
Anexos.....	23

## Resumen

El *burnout* académico ha sido señalado como una de las posibles causas del fracaso y del abandono escolar, abandono que en nuestro país presenta tasas superiores a las que se observan en otros países de nuestro entorno europeo. Pese a ello, y especialmente a nivel longitudinal, la investigación sobre la incidencia del *burnout* académico y los factores a ella asociados sigue siendo escasa. En este contexto, el objetivo de la presente investigación es conocer cómo el síndrome de *burnout* afecta a los estudiantes universitarios, analizando su evolución antes y después de la fase de exámenes, teniendo en cuenta el papel de variables como la satisfacción con la vida, la inteligencia emocional, o el *engagement* en la aparición o evolución *del mismo*. Los resultados obtenidos sobre una muestra de 93 estudiantes universitarios muestran que el *engagement* constituye un importante factor protector a través del tiempo frente a la experiencia de *burnout* académico. Tal resultado es de notable relevancia desde el punto de vista de la intervención sobre el mismo, especialmente en términos de su prevención y reducción de su prevalencia.

Palabras clave: síndrome de *burnout*, *burnout* académico, inteligencia emocional, *engagement*, satisfacción con la vida.

## Abstract

Academic burnout has been pointed out as one of the possible causes of failure and school dropout, the abandonment of which our country presents higher rates than those observed in other countries of our European environment. Despite this, and especially at the longitudinal level, research on the incidence of academic exhaustion and the factors associated with it remains scarce. In this context, the objective of this research is to know how the burnout syndrome affects university students, analyze their evolution before and after the exam phase, taking into account the role of variables such as satisfaction with life, emotional intelligence, or commitment in the appearance or evolution of it. The students obtained a sample of 93 university students that commitment is an important protective factor over time in the face of the academic burnout experience. This result is of notable relevance from the point of view of the intervention on it, especially in terms of its prevention and reduction of its prevalence.

Key Words: *burnout* syndrome, academic *burnout*, emotional intelligence, *engagement*, satisfaction with life.

## Introducción

En Aragón, con datos actualizados en mayo del 2017, 1.090.695 personas están formándose académicamente en el contexto educativo. De ellas, una de cada cuatro recibe educación superior (Instituto Aragonés de Estadística, 2016). Es más: el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años matriculados en la universidad ha aumentado en España en 8,4 puntos en los últimos diez años (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017a). Con respecto a ese aumento de universitarios, se puede decir que cada vez más, las personas intentan formarse académicamente y destacar para conseguir un plan de vida personal (Acevez, Santos y Valenzuela, 2015). Pese a ello y si en conjunto en los países de la OCDE se espera que el 37,9% de los jóvenes universitarios finalice sus estudios de grado, en España esta tasa baja hasta el 31,1%, casi cinco puntos por debajo de la tasa europea (35%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017b). Y es que, aunque el abandono escolar en nuestro país se ha reducido en los últimos años, continúa siendo una de las más altas de Europa (18,2%). Tasa de abandono que en nuestra comunidad aragonesa ha aumentado con respecto a esta media española, situándose en el 19,1% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017c).

Considerando estos datos, es importante preguntarse por el origen de dichas cifras y se sabe que entre las principales causas del fracaso y abandono escolar se encuentra el denominado síndrome de *burnout* académico. Siguiendo a Rosales y Rosales (2013), puede suceder que los jóvenes universitarios, que como se señalaba antes cada vez intentan formarse más y mejor, lleguen a sentirse agotados por las exigencias del entorno y al no poder dar con la solución a ese problema, generen un proceso acumulativo de estrés y de malestar prolongado, que cuando es llevado al extremo deviene en *burnout* (Saborío e Hidalgo, 2015).

Si bien cuando el *burnout* se origina y produce en el contexto educativo se denomina *burnout* académico, este síndrome es considerado identificado y explicado por primera vez por Freudenberger (1974), como una impresión de fracaso y agotamiento, producto de un exceso de exigencias o demandas y recursos personales o fuerza anímica de la persona, quien, tras un tiempo prolongado de dedicación al trabajo, acaba “quemándose”. Las tres dimensiones claves de esta respuesta son el agotamiento emocional (sentimientos de estar sobreexigido y vacío de recursos emocionales y físicos), la despersonalización (un sentimiento de cinismo y desapego por el trabajo) y la baja realización personal (una sensación de ineeficacia y falta de logros) (Maslach,

2009). Como refieren Caballero, Abello y Palacio (2006), numerosas investigaciones muestran que los universitarios experimentan *burnout* frente a sus estudios y las exigencias inherentes a los mismos. Azimi, Shams, Sohrabi y Maih (2016), recogen cómo diversos estudios apuntan a que los estudios de grado y postgrado (debido a la mayor ambición por parte de los estudiantes de estas modalidades), se asocian a deterioros en la salud y al agotamiento académico. Incluso existen datos recientes (p.e. Santos, 2017), que señalan que la prevalencia del *burnout* académico a nivel internacional es elevada (de hasta incluso un 87.2%). Existe por ello la necesidad de aclarar que es un problema de salud que precisa de atención continua y constante, especialmente en población estudiantil.

En ese sentido, una de las situaciones más exigentes y potencialmente más estresantes y constantes en la vida de un estudiante, a la que habrá de hacer frente a lo largo de su formación académica, quizá sea la época de exámenes, entendida ésta en un sentido amplio si se permite la expresión. Y es que, si bien la realización de las pruebas concretas suele fijarse en un período de dos tres semanas, el trabajo y la dedicación para su afrontamiento y superación eficaz ha de comenzar antes. En tanto que estresor o demanda académica, los exámenes pueden afectar nocivamente a la salud de los estudiantes, encontrándose un aumento de prevalencia de enfermedades como depresión o ansiedad y modificación de hábitos como abuso de sustancias e ideación suicida (Estela, Jiménez, Landeo, Tomateo y Vega, 2010). Salamea, Pinos y Pazmiño (2017) muestran que, los valores de cortisol (hormona del estrés) aumentan significativamente en la semana de exámenes. Sin embargo, ya en 1987, Fisher y Hood (cit. en Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012), tras un estudio longitudinal, revelaron que el estrés académico no parece ir enlazado únicamente a la realización de exámenes, pues en la fase/días previos a los mismos, también se producen aumentos significativos en las consecuencias psicológicas negativas (depresión, ansiedad o falta de concentración).

De la vivencia del *burnout* académico pueden derivarse para el estudiante que lo sufre importantes y variados efectos negativos. A nivel conductual, se ha asociado a una mayor tendencia a abandonar los estudios (Robins, Roberts y Sarris, 2017) y al descenso en el rendimiento, con notas promedio más bajas y menores niveles de eficacia y logro académico (Atalayin, Balkis, Tezel, Onal y Kayrak, 2015). En cuanto a sus potenciales consecuencias emocionales, destaca especialmente su impacto sobre importantes indicadores del bienestar psicológico como la satisfacción con la vida (Pinedo, Arroyo y Caballero, 2017), definida ésta como una evaluación global que la

persona hace sobre su vida (Diener y Tay, 2015). Orgambídez-Ramos, Pérez-Moreno y Borrego-Alés (2015), indicaron que el *burnout* académico puede impedir entre otras cosas, que una persona se sienta satisfecha con su vida, dando lugar así a un menor bienestar psicológico. Tucker, Bouvette, Daly y Grassau (2017), revelaron tras sus análisis, que aumentos significativos en el *burnout* se relacionan con disminuciones en los niveles de satisfacción con la vida.

A tenor de las referencias hasta aquí apuntadas, avanzar en el estudio de la génesis del *burnout* académico, reviste una crucial importancia. En este sentido y en lo que a los principales predictores del mismo se refiere, la literatura relevante en este ámbito ha apuntado en primer lugar hacia diversas variables de corte sociodemográfico e individual que resulta necesario considerar. En lo que a las variables sociodemográficas se refiere, ya Freudenberg y North (1985) (citado en Álvarez-Gallego y Fernández-Ríos, 1991), señalaron que el colectivo femenino obtenía mayores puntuaciones en *burnout*, ya que habían de hacer frente a una sobreabundancia de tareas laborales y domésticas. No obstante, no se cuenta aún con una evidencia concluyente al respecto. En este sentido, Azimi et al. (2016), añaden que existe poca diferencia en lo que al nivel de *burnout* académico se refiere entre hombres y mujeres. También, estudios como el de Aranda y Pando (2010) afirman que tener más edad es un factor de riesgo para el desarrollo del síndrome, otros como el de Rosales y Rosales (2013) señalan lo contrario. Ferrel, Ferrel, Cantillo, Jaramillo y Jiménez (2017), encontraron que los estudiantes en calidad de universitarios que además trabajan, tienen una mayor propensión a padecer *burnout*. Y se sabe también, que los estudiantes de ciencias sociales son quienes menores niveles de *burnout*, -y mayores de satisfacción y *engagement*- presentan (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). En lo que respecta a las variables individuales, una de las dimensiones que parece destacar en este contexto es la inteligencia emocional, definida ésta como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997) (citado en Extremera, Durán y Rey, 2007). Así, se sabe que altos niveles de inteligencia emocional se relacionan con menores niveles de *burnout* (Atadokht, 2016) y mayores de *engagement* (Carthy y Jameson, 2016).

Precisamente, el *engagement* ha sido identificado como uno de los predictores, un potencial factor protector, del *burnout*. Dicho término se refiere al funcionamiento óptimo de las personas en el desempeño de su actividad, de manera que es un estado psicológico positivo caracterizado por altos niveles de vigor, dedicación y entusiasmo

por el trabajo, además de una total absorción y concentración en la actividad (Salanova y Schaufeli, 2004). Se le considera como se señalaba más arriba un protector del síndrome de *burnout*, ya que las personas dedicadas (*engaged*) perciben las tareas que realizan como más importantes y mejoran su desempeño en ellas, valorándolas más positivamente y experimentando mayor satisfacción. Diversos estudios han mostrado además relaciones positivas y significativas entre el *engagement* y la satisfacción con los estudios (Lavaggi, 2017) y la satisfacción con la vida (Orgambidez-Ramos et al., 2015). Incluso otros (p. e. Shernof et al., 2017) indican que el *engagement* tiene efectos beneficiosos tanto en el ámbito académico (rendimiento y finalización de los estudios) como en el bienestar general del estudiante.

Pese al valor de los hallazgos hasta aquí citados, la mayor parte de los mismos son de naturaleza transversal. Cabe destacar siguiendo a Law (2010), la importancia de que las investigaciones en esta área tengan un mayor carácter longitudinal, pues podrían aumentar su eficacia y saliencia. Como explican O'Connor et al. (2017), por el momento existen pruebas limitadas para evaluar si los niveles de *burnout* se modifican a medida que la formación cambia o avanza. Además, se considera relevante que tales estudios longitudinales sean acelerados, con un intervalo de 3 meses aproximadamente (Stoliker y Lafreniere, 2015).

En este contexto, el trabajo que aquí se presenta tiene por objetivo fundamental analizar cómo el síndrome de *burnout* académico afecta a los estudiantes desde una perspectiva longitudinal, interesándose por su evolución antes de la época de exámenes y tras ella. Se estudia cómo determinadas variables, como la satisfacción con la vida, la inteligencia emocional, el *engagement*, u otras de corte sociodemográfico y profesional, se relacionan con él, analizando además si están vinculadas a la evolución o no del mismo. En línea con este objetivo principal, las hipótesis planteadas son las siguientes:

- H<sub>1</sub>: los niveles de *burnout* serán más altos para las mujeres, los sujetos con mayor edad y para quienes además de estudiar trabajen y más bajos para estudiantes que cursen ciencias sociales.
- H<sub>2</sub>: diferirán significativamente entre los dos tiempos de medida las puntuaciones de *burnout*, *engagement* y satisfacción. Siendo mayor el primero en T1 y aumentando los dos últimos en T2.
- H<sub>3</sub>: niveles más altos de *burnout* se asociarán a niveles más bajos de satisfacción con la vida y de rendimiento académico.

- H<sub>4</sub>: se espera que tanto en T1 como en T2, la inteligencia emocional y el *engagement* ejerzan un impacto significativo en el *burnout*. Altos niveles en inteligencia emocional y *engagement*, darán lugar a un menor *burnout*.

## Método

### Participantes

Para efectuar el presente estudio, se contó con la participación de 257 estudiantes universitarios en T1 y 93 en T2 (tasa de respuesta de 36.18%). En el primer tiempo, se trata de estudiantes de ciencias sociales (48.6%), de la salud (44.4%) y de ciencias puras (7%). Sus edades oscilan entre los 18 y 52 años ( $M=21.51$ ;  $DT=3.57$ ), siendo la mayoría mujeres (79.8% frente al 20.2% de hombres) y sin pareja (56.4%). La calificación media en sus expedientes es cercana al notable ( $M=6.74$ ;  $DT=.98$ ). Además de estudiar lo que les gusta (84%) y sobre todo residir en piso de estudiantes (44.4%), la mayoría de ellos no trabaja (69.6%) y la financiación de sus estudios está a cargo de otras personas (83.7%).

En lo que al T2 se refiere, la muestra de nuevo también era mayoritariamente femenina (72.4% frente al 22.6% masculina), sin pareja estable (49.5%) y con edades comprendidas entre los 18 y los 52 años ( $M=22.7$ ;  $DT=4.84$ ). El 83.5% de los sujetos afirma estudiar lo que le gusta y está formándose actualmente en estudios de ramas sociales (45.6%), ciencias de la salud (37.9%) y ciencias puras (16.5%). El 78.6% de tales estudiantes no financia sus estudios por sí mismos (78.6%), la mayoría no trabaja además de estudiar (64.1%) y la nota media con la que contaban era también de casi un notable ( $M= 6.89$ ;  $DT= 1.04$ ).

### Instrumentos, variables y su operacionalización

*Datos sociodemográficos y profesionales.* Para su evaluación se elaboró un cuestionario específico (ver Anexo 2) donde se incluyen variables como el sexo, (operacionalizada con dos categorías: 0= mujer, 1= hombre) y la edad que se midió en años. Se contempló además la rama en la que se inscribe la titulación cursada, con tres categorías (0= ciencias puras, 1= ciencias de la salud y 2= ciencias sociales) y el rendimiento académico, estimado sobre la nota media del expediente, evaluada también en términos cuantitativos, desde 0 a 10. También se tuvo en cuenta si, además de estudiar, la muestra trabajaba (0= sí y 1= no).

*Satisfacción con la vida* (ver Anexo 3). Medida a través de la escala SWLS (Life Satisfaction Scale) -desarrollada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) y adaptada al contexto español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000)-, que permite conocer el factor subjetivo de la satisfacción con la vida. Consta de 5 ítems - como por ejemplo “En la mayoría de los sentidos, mi vida se acerca a mi ideal”- analizados con una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 7, “Totalmente de acuerdo”. La fiabilidad de este constructo en T1 es de .85 y en T2 de .86.

*Inteligencia emocional* (ver Anexo 4). Analizada mediante la Escala de Inteligencia Emocional SSRI – Schutte Self Report Inventory – de Schutte et al. (1998) y adaptada al español por Chico (1999). Está formada por 33 ítems valorados en una escala Likert del 1 al 5, donde el extremo inferior significa “Fuertemente en desacuerdo” y el 5, “Fuertemente de acuerdo”. El coeficiente de consistencia interna de esta escala medida a través del Alfa de Cronbach es de .88 en T1 y de .85 en T2

*Burnout en estudiantes* (ver Anexo 5). Para la operacionalización del *burnout* en el contexto académico, Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) adaptaron el MBI-GS a estudiantes universitarios, lo cual dio origen al cuestionario MBI-SS (Maslach Burnout Inventory-Student Survey). Dicha herramienta consta de 15 ítems, con una escala de respuesta del 0 al 6, siendo 0 “Nunca” y el 6 “Siempre”. Las 15 cuestiones están segmentadas en 3 subescalas (agotamiento, cinismo y eficacia). Asimismo, esta escala permite estimar niveles bajos, altos y medios sobre la base de las puntuaciones totales obtenidas. Puntuaciones totales entre 15 y 45 fueron considerados como bajo *burnout* académico, entre 46-75 como niveles medio de *burnout* académico y resultados entre 76-105 fueron clasificados como alto *burnout* académico (Azimi et al., 2016). El Alfa de Cronbach de este cuestionario es de .85 en el primer tiempo y de .88 en el segundo.

Finalmente el *engagement* (ver Anexo 6) fue operacionalizado mediante el instrumento UWES-S –Utrecht Work Engagement Scale-Student- (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000), formado por 14 ítems, divididos en tres subescalas (vigor, despersonalización y agotamiento). La escala de respuesta es de tipo Likert, desde 0 a 6, donde el 0 significa “Nunca” y el 6, “Siempre”. El Alfa de Cronbach en T1 es de .92, mientras que fue de .87 para T2.

## Procedimiento y análisis de datos

Este trabajo es de naturaleza longitudinal, con dos tiempos de medida y un intervalo entre ellos de tres meses. La administración en T1 se desarrolló durante el mes de abril y la del T2 desde finales de junio hasta julio incluido, coincidiendo el primer tiempo con la preparación ante los exámenes y el segundo con la fase tras la evaluación. La recogida de datos se produjo tanto en formato digital como en papel. Así, se elaboró un formulario, compartido por redes sociales (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter), correo electrónico, así como unidades impresas del cuestionario que fueron administradas en los lugares con mayor afluencia de estudiantes (p. e. espacios comunes de los centros universitarios como bibliotecas). Tanto en su versión online como en la impresa, en la primera página se explica el objetivo de investigación y se incluye el consentimiento informado (ver Anexo 1) para su aceptación explícita por todos los participantes. Los datos se analizaron mediante el programa IBM SPSS versión 24.

## Resultados

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos, en términos porcentuales de los niveles de *burnout* en T1 y T2, según el sexo, la titulación y la actividad laboral de los sujetos, como ofrece la Tabla 1. En ella se observa que un 86% de los sujetos en T1 presenta bajas puntuaciones de *burnout*, al igual que ocurre en T2 (82.8%), el resto muestra puntuaciones medias (14% y 17.2% en T1 y T2 respectivamente), mientras que no se dan índices altos en ninguno de los dos tiempos. Las mujeres obtienen mayores porcentajes en T1 y en T2, es decir, en T1, un 76.9% de ellas presenta puntuaciones medias en *burnout*, frente a un 23.1% de hombres. En T2, esa cifra de mujeres con niveles medios en *burnout* llega al 87.5% y la de los hombres al 12.5%. Por titulación, la mayoría de los alumnos de ciencias sociales en T1 y T2 presentan valores medios (53.8% y 56.3% respectivamente), los de ciencias de la salud muestran índices bajos en torno al 40-45% en los dos períodos y por último, la mayoría de estudiantes de ciencias puras indican niveles medios en T1 (15.4%), mientras que la mayoría de ellos en T2, puntúan bajo (15.6%). Además, quienes no trabajan presentan menores niveles tanto en T1 y como en T2 (87.1%; 86.9). Así y a modo de resumen, puede decirse que parece que los niveles de *burnout* académico son, en general, medios, se asocian más al género femenino, a estudiantes de ciencias sociales y a aquellos que trabajan.

**Tabla 1.** Tabla de porcentajes de *burnout* totales y según sexo, titulación y actividad laboral.

Dimensión	Nivel	Porcentaje	M	H	CC.	CC.	CC.	Trabajo		
								Sociales	Salud	Puras
<i>Burnout</i>	Bajo	86	77.5	22.5	43.8	42.5	13.8	83.9	87.1	
	T1	Medio	14	76.9	23.1	53.8	30.8	15.4	16.1	12.9
		Alto	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Burnout</i>	Bajo	82.8	75.3	24.7	40.3	44.2	15.6	76.5	86.4	
T2	Medio	17.2	87.5	12.5	56.3	37.5	6.3	23.5	13.6	
		Alto	-	-	-	-	-	-	-	

Seguidamente se ofrecen los resultados de los análisis diferenciales efectuados para poder estimar si existen cambios significativos en las variables en función del tiempo. La prueba utilizada fue la T de Student para muestras relacionadas. Como recoge la Tabla 2, únicamente se observan diferencias significativas en el *engagement* entre T1 y T2 ( $t=-5.734$ ;  $p<.01$ ), de manera que este es más alto después de los exámenes que antes de los mismos ( $MT1=3.55$ ;  $MT2=4.14$ ). Sin embargo, no existen cambios significativos entre T1 y T2 en el expediente académico, la satisfacción con la vida, el *burnout* ni la inteligencia emocional.

**Tabla 2.** Tabla de comparación de medias entre las variables de T1 y T2

Variables	Prueba para muestras relacionadas			
	Medias	Dif. Medias	DT	T
Nota Expediente T1	6.64			
Nota Expediente T2	6.60	.042	.68	.348
Satisfacción T1	5.27			
Satisfacción T2	5.43	-.163	1.029	-1.531
<i>Burnout</i> T1	1.95			
<i>Burnout</i> T2	1.93	.024	.736	.319
<i>Engagement</i> T1	3.55			
<i>Engagement</i> T2	4.14	-.596	1	-5.734**
Int. Emoc. T1	3.85			
Int. Emoc. T2	3.80	.410	.391	1.012

Nota: \* $p\leq.05$ ; \*\* $p\leq.01$

La Tabla 3 recoge los resultados descriptivos realizados en términos de medias y desviaciones típicas, correlaciones y alfas de Cronbach en los dos tiempos de medida. Los datos muestran que en T1, niveles altos de *burnout* se asocian con una menor nota en el expediente académico ( $r=-.249$ ;  $p<.05$ ), puntuaciones inferiores en inteligencia emocional ( $r=-.309$ ;  $p<.01$ ) y menor *engagement* ( $r=-.692$ ;  $p<.01$ ). Además, el *burnout* en T1 mantiene relación positiva y significativa ( $r=.634$ ;  $p<.01$ ) con el *burnout* en T2 y negativa ( $r=-.402$   $p<.01$ ) con la inteligencia emocional ( $r=-.402$ ;  $p<.01$ ) y el *engagement* ( $r=-.537$ ;  $p<.01$ ), ambos también en T2. Asimismo, en T2, el *burnout* mantiene relación significativa y negativa con el expediente académico ( $r=-.279$ ;  $p<.05$ ), la inteligencia emocional ( $r=-.370$ ;  $p<.01$ ) y el *engagement* ( $r=-.537$ ;  $p<.01$ ). Sin embargo, no existen asociaciones estadísticamente significativas ni entre el *burnout* y la edad, ni entre el *burnout* y la satisfacción con la vida ni en el primer tiempo de medida ni en el segundo.

Por último, en las tablas 4 y 5, se presentan los análisis de regresión jerárquica que permiten estimar el potencial efecto predictor de la inteligencia emocional y el *engagement* en el *burnout* académico tanto para T1 como para T2, utilizando medias centradas para evitar la multicolinealidad. Asimismo, se han tenido en cuenta las recomendaciones de Morales (2012), quien aconseja trabajar con entre 10 y 20 sujetos por cada una de las variables utilizadas.

**Tabla 3.** Tabla de análisis descriptivos, correlaciones y alfas de Cronbach en T1 y T2

	MD	DT	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Edad	22.7	4.48	-	-										
2.Nota T1	6.9	1.05	-	.182	-									
3.Nota T2	6.6	.88	-	.03	-.728**	-								
4. <i>Burn</i> T1	1.95	.83	.85	-.023	-.249*	.032	-							
5. <i>Burn</i> T2	1.93	.88	.88	.003	-.249*	.032	.634**	-						
6.Sat. T1	5.27	1.05	.85	-.05	.193	.089	-.162	-.107	-					
7.Sat. T2	5.43	1.01	.86	-.03	.214*	.143	-.171	-.150	.505**	-				
8.Int.Em. T1	3.85	.43	.88	-.069	.125	.723	-.309**	-.176	.446**	.269**	-			
9.Int.Em. T2	3.8	.36	.85	-.120	.162	.024	-.402**	-.370**	.366**	.416**	.529**	-		
10. <i>Eng.</i> T1	3.55	1.10	.92	-.017	-.287**	.087	-.692**	-.620**	.346**	.320**	.379**	-.406**	-	
11. <i>Eng.</i> T2	4.14	1.24	.87	-.08	.219*	.003	-.537**	-.537**	.137	.373**	.208*	.333**	.642**	-

Nota: \*p≤.05; \*\*p≤.01

Como muestra la tabla 4, en el primer paso del modelo se introdujo la inteligencia emocional de T1, siendo tal efecto significativo ( $F=9.630; p<.01$ ) y contribuyendo a la predicción del *burnout* en T1 en un 8.6%. En el segundo paso se introdujo el *engagement* de T1 ( $F=41.793; p<.001$ ). Los datos muestran cómo es el *engagement* en T1 ( $\beta=-.67; p<.001$ ) el principal predictor de hasta un 47% ( $F(a)=66.975; p<.01$ ) del *burnout* en T1, ejerciendo un impacto negativo sobre él. Es decir, son los estudiantes universitarios con un mayor nivel de *engagement* quienes menores índices de *burnout* académico experimentan.

**Tabla 4.** Modelo de regresión jerárquica para *burnout* en tiempo 1.

Variables	$\beta$	R2 ajust.	$\Delta R^2$	F(a)	F
Paso 1		.086	.096	9.630**	9.630**
Intel. Emoc T1	-.055				
Paso 2		.470	.386	66.975***	41.793***
<i>Engagement</i> T1	-.671***				

\* $p<0.05$ ; \*\* $p<0.01$ ; \*\*\* $p<0.001$

$\beta$  son los coeficientes de regresión estandarizados del último paso de regresión

$\Delta R^2$  se refiere al incremento en R2 ajustado y F(a) al  $\Delta R^2$

La Tabla 5 recoge los resultados del análisis de regresión jerárquica sobre el *burnout* académico en el segundo tiempo de medida. Este modelo consta de 3 pasos. En el primero de ellos, se introdujo el *burnout* en T1, siendo dicho efecto significativo ( $F=61.275; p<.001$ ) en el modelo y contribuyendo a la explicación del *burnout* en T2 en un 39.6% ( $F(a)=61.275; p<.001$ ). Así, a mayores índices de *burnout* en T1, mayores niveles también en el segundo tiempo de medida ( $\beta=.347; p<.001$ ). En el segundo paso, que también resulta significativo ( $F=26.547; p<.001$ ), se introdujeron la inteligencia emocional y el *engagement* ( $F(a)=61.275; p<.001$ ), ambos en T1 y contribuyendo a explicar en conjunto un 7% de la varianza de *burnout* en T2. Finalmente, en el tercer y último paso, significativo al igual que los dos anteriores ( $F=18.529; p<.001$ ), se introdujeron la inteligencia emocional en T2 y el *engagement* en T2 ( $F(a)=3.904; p<.05$ ), quedando explicada la varianza total del *burnout* en T2 en un 48.8%. De esta manera, se puede indicar que al producirse aumentos en el *engagement* en T2 de los estudiantes universitarios, se producirían descensos en los niveles de *burnout* en T2 en estos mismos sujetos ( $\beta=-.230; p<.05$ ).

Así, teniendo en cuenta los datos de la tabla anterior (Tabla 4) y los que aparecen en la siguiente (Tabla 5), se puede decir que, tanto en T1, como en T2 el *engagement* se revela como un predictor significativo del *burnout*, de manera que mayores niveles de *engagement* predicen menores puntuaciones en *burnout*.

**Tabla 5.** Modelo de análisis de regresión jerárquica para *burnout* en tiempo 2.

Variables	$\beta$	R2 ajust.	$\Delta R^2$	F(a)	F
Paso 1		.396	.402	61.275***	61.275***
<i>Burnout</i> T1	.347***				
Paso 2	.	.454	.070	5.890*	26.547***
Inteligencia emocional T1	.132				
<i>Engagement</i> T1	-.219				
Paso 3		.488	.043	3.904*	18.529***
Inteligencia emocional T2	-.130				
<i>Engagement</i> T2	-.230*				

\* $p<0.05$ ; \*\* $p<0.01$ ; \*\*\* $p<0.001$

$\beta$  son los coeficientes de regresión estandarizados del último paso

$\Delta R^2$  se refiere al incremento en R2 ajustado y F(a) al  $\Delta R^2$

## Discusión

El principal objetivo del presente trabajo final de grado era analizar cómo el síndrome de *burnout* académico afectaba a los estudiantes desde una perspectiva longitudinal, interesándose por su evolución antes de la época de exámenes y tras ella, estimando además cómo determinadas variables, como la satisfacción con la vida, la inteligencia emocional, el *engagement*, u otras de corte sociodemográfico y profesional, se relacionaban con su aparición y evolución. Los datos obtenidos proporcionan apoyo para una parte importante de las hipótesis planteadas.

Respecto a la primera de ellas, porcentualmente, los niveles de *burnout* académico son bajos y medios, tanto en T1 como en T2, siendo mayores estos niveles medios más elevados para las mujeres que para los hombres, en línea con los resultados ofrecidos por Villwock, Sabin, Koester y Harris (2016). Son también los estudiantes que trabajan, frente a los que no lo hacen quienes porcentualmente presentan en mayor medida niveles medios de *burnout*, especialmente en T2, en consonancia con lo descrito por Ferrel et al. (2017). A diferencia de lo descrito por Salanova et al. (2005), no son los estudiantes de ciencias sociales quienes menores índices de *burnout* tienen, sino que son los que más puntúan; aunque, como recogieron Tomaschewski-Barlem et al. (2014) en su investigación, esa distinción entre titulaciones o ciencias del conocimiento, no parece contribuir suficientemente en la explicación de diferencias en *burnout*. Por último, la edad no se relaciona con el *burnout*, pese a lo señalado por ejemplo por Rosales y Rosales (2013).

Siguiendo con lo mencionado en la segunda hipótesis, cabe desatacar que sólo el *engagement* cambia significativamente entre los dos tiempos de medida, siendo mayor en T2 que en T1, dato que quizá se explique porque, como dicen González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013), tras esos exámenes, los estudiantes se sientan con un estado de ánimo positivo y con un mayor interés. No obstante, el *burnout* apenas difiere y la satisfacción con la vida, aunque muestra valores medios ligeramente más elevados en T2, tampoco.

Los resultados obtenidos con respecto a la tercera hipótesis, se cumplen parcialmente. Menores puntuaciones en *burnout* se asocian a una mayor nota en el expediente académico, coincidiendo con lo expuesto en el estudio de Rana (2016), quien sugirió que al aumentar ese *burnout*, disminuía el aprendizaje y el rendimiento del estudiante. No se obtienen sin embargo datos concluyentes y significativos en torno a la satisfacción, de manera que los datos no avalan que una de las potenciales consecuencias el *burnout* académico sea una menor satisfacción con la vida.

Finalmente, la cuarta y última hipótesis se cumple parcialmente, como apuntaron Kroska, Calarge, O'Hara, Deumic y Dindo (2017), el *engagement* es un importante factor protector frente al *burnout*. No ocurre así con la inteligencia emocional, ya que y en línea con el estudio de Casanova, Benedicto, Luna y Maldonado (2016) si bien existe una asociación significativa entre las puntuaciones bajas en *burnout* y altas en inteligencia emocional, los resultados del estudio indican que ésta última no es un predictor significativo del *burnout* académico. Además, en términos predictores, resulta importante conocer el *burnout* en T1 para poder conocer la evolución del mismo en T2, ya que altos niveles de *burnout* académico en T1, darán lugar a un mayor *burnout* en T2.

Pese a la potencial relevancia de los datos obtenidos, el presente trabajo no está exento de limitaciones. Una de ellas es la dificultad de mantener la misma muestra en ambos tiempos de medida, ha habido por tanto mortandad, si bien cabe destacar que el porcentaje de sujetos de T1 que respondieron al T2 supera el 30%, constituyendo una tasa de respuesta similar a la de otros estudios de corte longitudinal. Otra de ellas es que, a pesar de tratarse de un estudio longitudinal acelerado, cuyo diseño, como se ha mencionado anteriormente resulta aconsejable utilizar, igual no llegan a advertirse en este periodo de tres meses demasiados cambios porque quizá se precise incorporar algún otro momento de medida además de los dos utilizados. Es por ello que, a modo de propuesta o recomendación, resultaría necesario llevar a cabo nuevas investigaciones longitudinales en este campo, con más de dos tiempos de medida en estos sujetos.

A pesar de ello, el trabajo que aquí se presenta permite conocer longitudinalmente con qué variables se relaciona el *burnout* y cuáles de ellas consiguen predecirlo casi en un 50%. Desde el punto de vista de sus potenciales implicaciones prácticas, tales datos parecen indicar que es importante fomentar fundamentalmente el *engagement* de los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta la fase de preparación a los exámenes y tras ellos para, en un futuro cercano reducir la prevalencia del *burnout* y sus potenciales consecuencias negativas, ya que en muchos casos, como se ha descrito en la introducción a este trabajo, éstas son numerosas, pudiendo llegar incluso a ser irreversibles. Únicamente con la colaboración de las instituciones, poniendo en marcha planes de prevención e intervención contra el *burnout* para reducir sus efectos, destinando mayores prestaciones económicas a la investigación en el campo y los servicios y personas que componen la educación en nuestro país, se conseguirá dicho objetivo, además de la imprescindible labor que la educación tiene en este ámbito, dando a conocer este síndrome e informado sobre él a través de talleres, charlas no sólo a estudiantes universitarios, sino también al entorno familiar más cercano, docentes y personal universitario a fin de poder reconocer con mayor facilidad sus síntomas. Así, sólo en conjunto se contribuirá a la mejora de un problema, que como se ha señalado, es una cuestión relevante de salud pública y requiere de vigilancia constante.

## Referencias

- Acevez, N., Santos, D. y Valenzuela, J. R (2014). Competencia transversal para desarrollar planes de vida personales: caracterización de estudiantes expertos. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 5(9), 21-29.
- Álvarez-Gallego, E. y Fernández-Ríos, L. (1991). El síndrome del “Burnout” o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11, 257-265.
- Álvarez, J., Aguilar, J.M. y Lorenzo, J.J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 333-354.
- Aranda, C. y Pando, M. (2010). Age, Burnout Syndrome, Social Support and Self-Esteem in Traffic Agents, México. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(3), 510-522.
- Atalayin, C., Balkis, M., Tezel, H., Onal, B. y Kayrak, G. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. *European Journal of Dentistry*, 9(3), 356-363.
- Atadokht, A. (2016). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on social anxiety of students. *Journal of School Psychology*, 5(1), 65-80.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Azimi, H., Shams, J., Sohrabi, M. R. y Malih, N. (2016). The frequency of academic burnout and related factors among medical students at Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, in 2016. *Social Determinants of Health*, 2(1), 21-28.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Carthy, A. y Jameson, A. (2016). *The Emotionally Intelligence College: Transforming Third Level Education to Help Students and Educators Reach their Maximum Potential*. Reino Unido. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Casanova, J., Benedicto, S., Luna, F. y Maldonado, C. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: un estudio en alumnado de medicina. *ReiDoCrea*, 52(2), 1-6.

- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología (Spain)*, 62, 65-78.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E. y Tay, L. (2015). Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll. *International Journal of Psychology*, 50(2), 135-149.
- Estela, L. M., Jiménez, C. R., Landeo, J. S., Tomateo, J. D. y Vega, J. M. (2010). Prevalencia de síndrome de burnout en alumnos del séptimo año de medicina de una universidad privada de Lima, Perú. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 73(4), 147-156.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Ferrel, F.R., Ferrel, L.F., Cantillo. A.A., Jaramillo, J. y Jiménez, S.M. (2017). Academic and demographic variables related to Burnout syndrome in engineering and health sciences programs students of universidad estatal from Colombia. *Psicogente*, 20(38), 336-352.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159- 165.
- González-Brignardello, M. P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?. *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134.
- Instituto Aragonés de Estadística. (2016). *Datos Básicos de Aragón. Versión actualizada*. Gobierno de Aragón. Recuperado el 2 de septiembre de 2017, de [http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/Documentos/docs/Areas/DatosBasic/2011\\_Actualizados/06\\_Educacion.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/Documentos/docs/Areas/DatosBasic/2011_Actualizados/06_Educacion.pdf).
- Kroska, E.B., Calarge, C., O'Hara, M.W., Deumic, E. y Dindo, L. (2017). Burnout and depression in medical students: Relations with avoidance and disengagement. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(4), 404-408.
- Lavaggi, F. (2017). *Cansancio emocional y Engagement en estudiantes de una universidad privada de Lima*. (Tesis no publicada). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima (Perú).
- Law, D.W. (2010). A measure of burnout for business students. *Journal of Education for Business*, 85(4), 195-202.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 37-43.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017a). *Avance de la Estadística de Estudiantes. Curso 2016-2017. Sistema Integrado de Información Universitaria.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 10 de octubre de 2017, de [https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017/Avance-de-la-Estadistica-de-estudiantes-Curso-2016\\_2017.pdf](https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017/Avance-de-la-Estadistica-de-estudiantes-Curso-2016_2017.pdf).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español.* Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado el 11 de octubre de 2017, de <https://www.mecd.gob.es/dctm/innee/eag/2017/panorama-de-la-educacion-2017-def-12-09-2017red.pdf?documentId=0901e72b8263e12d>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017c). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018.* Recuperado el 30 de octubre de 2017, de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1718esp.pdf>.
- Morales, P. (2012). Correlación y regresión, simple y múltiple (Investigación no publicada). Madrid. Universidad Pontificia Comillas. Recuperado el 9 de noviembre de 2017, de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Regresion.pdf>.
- O'Connor, P., Sinéad, L., O'Dea, A., Hehir, L., Offiah, G., Vellinga, A. y Byrne, D. (2017). A longitudinal and multicentre study of burnout and error in Irish junior doctors. *Postgraduate Medical Journal, 8*, 1-5.
- Orgambídez-Ramos, A., Pérez-Moreno, P. J. y Borrego-Alés, Y. (2015). Estrés de rol y satisfacción laboral: examinando el papel mediador del engagement en el trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 31*(2), 69-77.
- Pinedo, R., Arroyo, M.J. y Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos Educativo, 20*, 11-26.
- Rana, H. (2016). Impact of Student's Burnout on Academic Performance/Achievement. *Pollster Journal of Academic Research, 3*(2), 159-174.
- Robins, T. G., Roberts, R. M. y Sarris, A. (2017). The role of student burnout in predicting future burnout: exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research & Development, 1*-16.

- Rosales, Y.R. y Rosales, F.R. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345.
- Saborío, L.M. e Hidalgo, L.F. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.
- Salamea, J.C., Pinos, M.C. y Pazmiño, M.G. (2017). Estudio Descriptivo: Estrés y Calidad de Vida en Estudiantes de Medicina de la Universidad del Azuay. *Revista Médica HJCA*, 9(1), 11-17.
- Salanova, M., Martínez, I.M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M. y Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2004). El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.
- Santos, J. (2017). *Prevalencia de estrés académico y factores asociados en estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad Católica de Cuenca, 2016*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. Recuperado el 5 de agosto de 2017, de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/26542/1/TESIS.pdf>.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornhein, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Shernof, D. J., Ruzeck, E.A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L. y Bressler, D.M. (2017). Student Engagement as a General Factor of Classroom Experience: Associations with Student Practices and Educational Outcomes in a University Gateway Course. *Frontiers in Psychology*, 8(994), 1-22.
- Stoliker, B. E. y Lafreniere, K.D. (2015). The Influence of Perceived Stress, Loneliness, and Learning Burnout on University Students Educational Experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.

- Tomaschewski-Barlem, J.G., Lerch, V., Lerch, G., Devos, E. L., Silva, R. y Silveira, D. A. (2014). Síndrome de Burnout en estudiantes de pregrado en enfermería de una universidad pública. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 22(6), 934-941.
- Tucker, T., Bouvette, M., Daly, S. y Grassau, P. (2017). Finding the sweet spot: Developing, implementing and evaluating a burn out and compassion fatigue intervention for third year medical trainees. *Evaluation and Program Planning*, 65, 106-112.
- Villwock, J., Sabin, L. B., Koester, L. A. y Harris, T. M. (2016). Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study. *International Journal of Medical Education*, 7, 364-369.

## Anexos

### Anexo 1.

#### Consentimiento informado.

*Desde el grado de Psicología de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel), estamos tratando de conocer algunos aspectos relacionados con las experiencias referentes al estrés académico (Burnout) en población estudiantil. Para ello, necesitamos que rellene algunos cuestionarios. Se trata de un estudio longitudinal, por lo que necesitaremos contar con usted en los dos tiempos de medida: T1 y T2. El primer período de medida se realiza una vez iniciado el semestre (antes de exámenes) y el segundo, tras éste (a partir de junio). Esta información será imprescindible para desarrollar el Trabajo de Fin de Grado.*

*Algunas de las preguntas tratan aspectos de su vida privada, por esta razón, se pedirá una dirección de correo electrónico y Número de Identificación de Alumno/a (NIA) para poder administrar el segundo test (y así asegurarnos de que la misma persona pasa el segundo cuestionario) no se solicitará ningún dato personal, garantizando así su anonimato y la confidencialidad de sus respuestas, sin posibilidad alguna de identificación. Todo lo dicho se realizará conforme a la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de carácter Personal.*

*Tenga en cuenta que su participación es completamente voluntaria y si en algún momento siente la necesidad de abandonar el cuestionario, puede hacerlo sin problema. Aún así, la información que pedimos a continuación es de gran importancia para la realización del trabajo y por ello valoramos el esfuerzo de llenarla. Por todo ello, es necesario que sea completamente sincero/a y honesto/a a la hora de responder. De lo contrario, este trabajo perdería su importancia.*

Si acepta participar en el presente estudio, por favor, DÉ SU CONFORMIDAD A ESTA DECLARACIÓN:

- Afirmo haber recibido y leído la información pertinente sobre el estudio.
- Entiendo que mi participación/colaboración es voluntaria.
- Comprendo que puedo abandonar el estudio con total libertad, sin tener que dar explicaciones y sin ningún tipo de consecuencia negativa.

CONFIRMO LIBREMENTE MI ACEPTACIÓN Y CONFORMIDAD PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO:

SÍ  
 NO

---

Número de identificación del alumno (NIA), si se tiene: \_\_\_\_\_

CORREO ELECTRÓNICO: \_\_\_\_\_

**Anexo 2****Datos sociodemográficos y profesionales.****EDAD (en años y meses):** \_\_\_\_\_**SEXO:**

- VARÓN  
 MUJER

**ESTADO CIVIL:**

- SOLTERO/A (sin pareja estable)  
 CASADO/A  
 CON PAREJA ESTABLE  
 DIVORCIADO/A  
 VIUDO/A

**TIENE HIJOS:**

- SÍ  
 NO

**NIVEL DE ESTUDIOS:**

- UNIVERSITARIOS  
 POSTGRADO/MASTER  
 BACHILLER  
 F.P.

**GRADO/POSTGRADO/MASTER QUE ESTUDIA:** \_\_\_\_\_**CURSO EN EL QUE SE ENCUENTRA:** \_\_\_\_\_**NÚMERO DE CRÉDITOS SUPERADOS (En caso de ser universitario o postuniversitario):** \_\_\_\_\_**NOTA MEDIA DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO HASTA EL MOMENTO:**

---

**¿EJECUTA ALGUNA ACTIVIDAD REMUNERADA AL MISMO TIEMPO QUE REALIZA SUS ESTUDIOS?**

- SÍ  
 NO

**FINANCIAS SUS ESTUDIOS:**

- USTED MISMO  
 OTRO/S FAMILIAR/ES

**ACTUALMENTE:**

- ESTUDIA LO QUE LE GUSTA
- NO ESTUDIA LO QUE LE GUSTARÍA
- FUE UNA DECISIÓN PROPIA
- FUE UNA DECISIÓN IMPUESTA

**LUGAR DE RESIDENCIA DURANTE SUS ESTUDIOS:**

- RESIDENCIA UNIVERSITARIA
- PISO DE ESTUDIANTES
- SOLO/A
- RESIDENCIA FAMILIAR

**Anexo 3.****SWSL****ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA**

Permite evaluar los aspectos cognitivos del bienestar. Por favor, sea abierto/a y honesto/a al responder. Utilizando la escala, indique con una X cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

En la mayoría de los sentidos, mi vida se acerca a mi ideal	1	2	3	4	5	6	7
Las condiciones de mi vida son excelentes	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho/a con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Hasta ahora he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida	1	2	3	4	5	6	7
Si tuviera que vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada	1	2	3	4	5	6	7

**Anexo 4.****SSRI****INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)**

Valora del 1 al 5, siendo 1 “Fuertemente en desacuerdo” y 5 “Fuertemente de acuerdo” las siguientes afirmaciones:

Sé cuando puedo comentar mis asuntos personales a otras personas	1	2	3	4	5
Cuando hallo obstáculos en mi camino, me recuerdo a mí mismo que ya he sido capaz de superar otros obstáculos similares con anterioridad	1	2	3	4	5
Confío en hacer bien la mayoría de cosas que intento	1	2	3	4	5
Otras personas opinan que es fácil confiar en mí.	1	2	3	4	5
Me resulta difícil comprender los mensajes "no verbales" de otras personas	1	2	3	4	5
Algunas de las situaciones más importantes de mi vida me han llevado a reconsiderar lo que es importante y lo que no lo es.	1	2	3	4	5
Cuando tengo cambios de humor, los aprovecho para considerar otras posibilidades.	1	2	3	4	5
Las emociones son uno de los alicientes de mi vida.	1	2	3	4	5
Soy consciente de mis emociones cuando las experimento.	1	2	3	4	5
Suelo esperar que ocurran cosas buenas.	1	2	3	4	5
Me gusta compartir mis emociones con los demás.	1	2	3	4	5
Cuando experimento una emoción positiva, sé cómo hacer que dure.	1	2	3	4	5
Intento solucionar lo que les pasa a otros con alegría.	1	2	3	4	5
Busco realizar actividades que me hagan sentir feliz.	1	2	3	4	5
Soy consciente de los mensajes "no verbales" que envío a los demás.	1	2	3	4	5
Cuando me presento causeo buena sensación en los otros.	1	2	3	4	5
Cuando estoy de buen humor, me resulta fácil solucionar los problemas.	1	2	3	4	5
Sé reconocer las emociones en los rostros de los demás.	1	2	3	4	5
Sé por qué cambian mis emociones.	1	2	3	4	5
Cuando estoy de buen humor, soy capaz de poner en marcha nuevos proyectos.	1	2	3	4	5
Soy capaz de controlar mis emociones.	1	2	3	4	5
Reconozco fácilmente mis emociones cuando las experimento.	1	2	3	4	5
Me motivo imaginando que las tareas que llevo a cabo las hago bien.	1	2	3	4	5
Felicito a alguien cuando hace algo bien.	1	2	3	4	5
Soy consciente de los mensajes "no verbales" que envían otras personas.	1	2	3	4	5
Cuando otra persona me comenta algún hecho importante en su vida, la mayoría de veces experimento esos sentimientos como si me hubiese pasado a mí	1	2	3	4	5
Cuando siento que mis emociones cambian, suelo tener nuevas ideas.	1	2	3	4	5

Cuando me enfrento a algún cambio, suelo desistir porque creo que no voy a ser capaz de afrontarlo.	1	2	3	4	5
Sé lo que sienten otras personas sólo con mirarlas.	1	2	3	4	5
Ayudo a que otros se sientan mejor cuando están abatidos.	1	2	3	4	5
Utilizo estados de ánimo positivos para ayudarme en presencia de los obstáculos	1	2	3	4	5
Puedo decir cómo se siente alguien por el tono de su voz.	1	2	3	4	5
Me resulta difícil comprender los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5

**Anexo 5.****MBI-SS**

**MBI-STUDENT SURVEY (MASLACH BURNOUT INVENTORY STUDENT SURVEY)**

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el ámbito académico. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y conteste sinceramente marcando con una X y teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 0 a 6).

Nunca (ninguna vez)	Casi nunca(pocas veces al año)	Algunas veces(una vez al mes o menos)	Regularmente (pocas veces al mes)	Bastantes veces (una vez por semana)	Casi siempre (pocas veces por semana)	Siempre (todos los días)
0	1	2	3	4	5	6

Me siento emocionalmente agotado por mis estudios	0	1	2	3	4	5	6
Me siento agotado al final de un día en la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
Me siento cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentar otro día en la universidad	0	1	2	3	4	5	6
Estudiar o asistir a una clase es realmente una carga para mí.	0	1	2	3	4	5	6
Me siento quemado por mis estudios	0	1	2	3	4	5	6
Me he vuelto menos interesado en mis estudios desde mi inscripción en la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
Me he vuelto menos entusiasta con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
Me he vuelto más cínico acerca de la utilidad potencial de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
Dudo de la importancia de mis estudios	0	1	2	3	4	5	6
Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
Creo que hago una contribución efectiva a las clases a las que asisto	0	1	2	3	4	5	6
En mi opinión, soy un buen estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
Me siento estimulado cuando alcanzo los objetivos de mi estudio.	0	1	2	3	4	5	6
He aprendido muchas cosas interesantes durante mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
Durante la clase me siento seguro de que soy eficaz para hacer las cosas	0	1	2	3	4	5	6

**Anexo 6.****UWES-S****UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE-STUDENT (UWES-S)**

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el ámbito académico. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero) y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el numero que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca (ninguna vez)	Casi nunca(pocas veces al año)	Algunas veces(una vez al mes o menos)	Regularme- nte (pocas veces al mes)	Bastantes veces (una vez por semana)	Casi siempre (pocas veces por semana)	Siempre (todos los días)
0	1	2	3	4	5	6

V	Cuando estoy estudiando, me siento mentalmente fuerte.	0	1	2	3	4	5	6
	Puedo continuar durante mucho tiempo cuando estoy estudiando.	0	1	2	3	4	5	6
	Cuando estudio, siento que estoy lleno de energía.	0	1	2	3	4	5	6
	Al estudiar me siento fuerte y vigoroso.	0	1	2	3	4	5	6
	Cuando me levanto por la mañana, tengo ganas de ir a clase.	0	1	2	3	4	5	6
D	Considero que mis estudios están llenos de significado y propósito.	0	1	2	3	4	5	6
	Mis estudios me inspiran.	0	1	2	3	4	5	6
	Estoy entusiasmado con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
	Estoy orgulloso de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
	Encuentro mis estudios desafiantes	0	1	2	3	4	5	6
A	El tiempo vuela cuando estoy estudiando.	0	1	2	3	4	5	6
	Cuando estoy estudiando, me olvido de todo lo que me rodea.	0	1	2	3	4	5	6
	Me siento feliz cuando estoy estudiando intensamente.	0	1	2	3	4	5	6
	Puedo dejarme llevar por mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6

**CLAVE QUE FACILITE LA IDENTIFICACIÓN DE LA T1 CON LA T2. SEÑALE LAS DOS PRIMERAS INICIALES DEL NOMBRE DE SU PADRE, LAS DOS PRIMERAS INICIALES DEL NOMBRE DE SU MADRE Y EL MES EN QUE USTED NACIÓ \_\_\_\_\_**

Para cualquier duda, facilitamos el correo electrónico: 62719@unizar.es