AULA DE ENCUENTRO

Gaeta González, M. L.; Dillarza Ramos, M. J. (2021). Burnout en universitarios: Factores asociados a su disminución. *Aula de Encuentro*, volumen 23 (2), Investigaciones pp. 51-69

BURNOUT EN UNIVERSITARIOS: FACTORES ASOCIADOS A SU DISMINUCIÓN

Burnout in university students: factors associated with its reduction

Gaeta González, Martha Leticia[1]; Dillarza Ramos, María José[2]

[1] *Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, marthaleticia.gaeta@upaep.mx, http://orcid.org/0000-0003-1710-217X*
[2] *Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, mariajose.dillarza@upaep.edu.mx, https://orcid.org/0000-0002-7900-7568*
Recibido: 25/03/2021. Aceptado: 26/10/2021

RESUMEN

El estrés académico es un problema que afecta a los universitarios y cuando se prolonga en el tiempo puede generar respuestas de burnout, ante la incapacidad de afrontarlo de manera adecuada. El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre el burnout, la autorregulación del aprendizaje, la orientación motivacional y la autoeficacia académica en universitarios alemanes. Participaron 50 estudiantes, 19-27 años, quienes contestaron un cuestionario en línea a partir de tres instrumentos estandarizados: Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Los resultados muestran que la orientación motivacional, la autoeficacia para el estudio y la autorregulación del aprendizaje se relacionan negativamente con el cinismo, y positivamente con la eficacia profesional. A partir de

los hallazgos, es necesario promover procesos comportamentales y motivacionales como los estudiados aquí, que contribuyan a disminuir el estrés académico para un óptimo desempeño de los estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE: burnout, metas académicas, motivación, estudiantes, universidad.

ABSTRACT

Academic stress is a problem that affects university students, and when prolonged over time, it may generate burnout responses due to the inability to deal with it adequately. This research aimed to analyze the relationship between burnout, self-regulation, motivational orientation, and academic self-efficacy in German university students. Participants were fifty students aged 19 to 27 who answered an online survey based on three standardized instruments: Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), Self-Regulated Learning Processes Inventory (IPAA), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The results show that self-regulation, motivational orientation, and self-efficacy for studying are negatively related to cynicism and positively related to professional efficacy. From these results, it is necessary to promote behavioral and motivational processes such as those studied here, which reduce academic stress for university students' optimal performance.

***Keywords*:** burnout, academic goals, motivation, students, university.

1. INTRODUCCIÓN

El síndrome de burnout ha sido considerado como una respuesta al estrés crónico, producto de la falta de recursos personales para hacer frente a los estresores,

con graves afectaciones físicas y psicológicas (Maslach y Jackson, 1981). En el ámbito académico, se ha demostrado (Caballero et al., 2015; Gumz et al., 2014) que el burnout afecta significativamente el compromiso académico y la salud psicosocial de los estudiantes universitarios. Es por ello que la investigación sobre el burnout en este colectivo ha tenido una gran expansión en los últimos años.

Varios investigadores han centrado sus esfuerzos en analizar las reacciones y afectaciones en los universitarios cuando se enfrentan a situaciones estresantes (Beiter et al., 2015; Asif et al., 2020). Sin embargo, los estudiantes también pueden prevenir que éstos se vuelvan crónicos y desencadenen en burnout, a partir del uso de estrategias y recursos personales. Algunos de éstos involucran la regulación de los propios pensamientos, comportamientos y emociones (autorregulación del aprendizaje), el establecimiento de metas a alcanzar (orientaciones motivacionales) y la percepción de la capacidad personal para el desempeño de la actividad académica (autoeficacia académica).

Como se ha evidenciado en estudios previos (De la Fuente et al., 2014), existe una asociación positiva entre la capacidad de autorregulación, la resiliencia y las estrategias de afrontamiento, que a su vez pueden generar emociones de bienestar o por el contrario emociones negativas y algún grado de burnout ante las demandas académicas. Dichas demandas son un aspecto inherente de la vida universitaria, pero sin una actitud u orientación motivacional hacia las metas académicas, los estudiantes pueden sufrir altos niveles de estrés (Beiter et al., 2015).

Si bien, algunos investigadores (Caballero et al., 2009) han considerado que la relación entre el síndrome de burnout y el desempeño académico es poco clara, coinciden en que dicho síndrome afecta de manera sustancial la calidad de vida de los estudiantes. Asimismo, se ha encontrado una menor presencia de burnout

relacionada con la percepción de autoeficacia académica, así como sentimientos de felicidad y satisfacción con los estudios (Martínez et al., 2005).

Con base en estos planteamientos, en la presente investigación se busca profundizar respecto a la presencia de estrategias y recursos personales como la autorregulación del aprendizaje, la orientación motivacional y la autoeficacia para el estudio en relación con los niveles de burnout de los estudiantes universitarios.

El síndrome del quemado, como también se ha conocido al burnout, ha tenido muchas interpretaciones y carece de una sola definición. Sin embargo, existe el acuerdo en que el burnout es consecuencia de la exposición prolongada al estrés emocional (Maslach y Jackson, 1981). De acuerdo con Maslach et al. (1997), este concepto se refleja en tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y disminución del desempeño personal. El cansancio emocional se caracteriza por la constante pérdida de energía, la fatiga y el desgaste físico. Por su parte, la despersonalización está compuesta por los sentimientos de impotencia, desprotección y desesperanza personal que se manifiestan en el distanciamiento entre uno mismo y el entorno. Finalmente, la disminución del desempeño personal se presenta mediante la pérdida de ideales y el aislamiento del entorno social, así como la tendencia de autoevaluarse negativamente (Maslach et al., 1997; Schaufeli et al., 1996).

Los estudiantes universitarios se encuentran expuestos a muchas demandas académicas como la evaluación constante, el cumplir con estándares de desempeño, el volumen y diversidad de materiales por aprender, la gestión del tiempo, entre otros, los cuales constituyen fuentes sustanciales de estrés. Estas demandas pueden considerarse como retos, pero de no saber manejarse adecuadamente pueden volverse crónicos y desencadenar problemas de salud como depresión, ansiedad, hostilidad, etc., siendo el cansancio emocional el que muestra las relaciones más fuertes (Marenco et al., 2017). A su vez, el estrés prolongado y con ello la respuesta

de burnout presenta un vínculo negativo con la calidad de vida de los universitarios (Caballero et al., 2009).

Distintos trabajos han encontrado variaciones respecto a los niveles de burnout en función de aspectos personales como la edad y el género. Así, se ha evidenciado una asociación negativa entre la edad y el cansancio emocional (Maslach et al., 2001). Asimismo, se ha encontrado (Rodríguez-Villalobos et al., 2019) que las mujeres, en comparación con los hombres, exhiben mayores niveles de burnout académico en sus tres dimensiones (agotamiento, cinismo y eficacia). Sin embargo, otros estudios (Amor et al., 2020; Galán et al., 2011) indican que no existe una asociación entre los niveles del burnout y el género.

Por otro lado, la autorregulación del aprendizaje ha demostrado ser fundamental para el bienestar personal (De la Fuente et al., 2021), el involucramiento y el éxito académico (Nuñez et al., 2006), al tratarse de un proceso mediante el cual los estudiantes personalmente modulan su pensamiento, motivación y comportamiento, a través del uso de mecanismos específicos y meta-habilidades de apoyo, hacia el logro de sus objetivos (Zimmerman, 1989). Los estudiantes “autorregulados” son aquellos que cuentan con una iniciativa personal y poseen competencias emocionales y motivacionales que les permiten usar distintas estrategias para afrontar las demandas académicas.

En lo que a la implicación académica se refiere, la motivación ha sido considerada un factor determinante para el involucramiento y logro de los aprendizajes (Pintrich y Schunk, 2006), misma que ha sido analizada desde diferentes enfoques, entre los que destacan el estudio de la motivación intrínseca-extrínseca (Gaviria et al., 1994). La motivación extrínseca involucra incentivos o refuerzos externos que se convierten en un impulso para realizar una actividad. Por su parte, la motivación intrínseca está dirigida a la realización de una actividad por el placer de realizarla; se

refleja en el interés, curiosidad, afinidad a los retos, etc. La motivación intrínseca se relaciona de forma negativa con el cansancio emocional, siendo un factor reductor del desgaste personal (Boada et al., 2004). Asimismo, contribuye a disminuir la despersonalización y con ello la prevalencia del burnout (Bouverie y García, 2017).

Ahora bien, la motivación para la implicación académica depende en gran medida de cómo los estudiantes evalúan su capacidad para alcanzar las metas propuestas. Por este motivo, la evaluación de los estudiantes sobre la posesión de estas habilidades, generalmente referidas como creencias de autoeficacia (Bandura, 1993) es de vital importancia en el éxito académico. Como han encontrado algunos investigadores (Valle et al., 2015), los estudiantes con alta autoeficacia, en combinación con metas orientadas al aprendizaje, muestran niveles menores de ansiedad. Así, la autoeficacia es un factor que atenúa el desarrollo de burnout, teniendo un rol mediador (Caballero et al., 2007).

Objetivos

Tras la revisión de los estudios previos y de exponer los antecedentes más relevantes sobre el objeto de estudio, el objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre el burnout, la autorregulación del aprendizaje, la orientación motivacional y la autoeficacia para el estudio en estudiantes universitarios alemanes. Información que esperamos pueda contribuir a disminuir los niveles de burnout académico en el estudiantado. Las principales hipótesis son:

- Existen niveles medios-altos de autorregulación del aprendizaje, orientación motivacional y autoeficacia para el estudio en los universitarios.
- Existen niveles medios-bajos de burnout en los universitarios.

- Hay una relación negativa significativa entre el burnout y la autorregulación del aprendizaje, la orientación motivacional y la autoeficacia el estudio en los universitarios.
- Existen diferencias significativas en burnout en función del género y edad de los universitarios.

2. MÉTODO/ DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

En el estudio participaron 50 estudiantes (46% mujeres, 54% hombres) de ingeniería, con edad media de 23.06 años (DE=1.8), matriculados en una universidad en Alemania (Tabla 1). La selección de la muestra fue no probabilística por conveniencia y como criterio de inclusión se consideró: ser estudiante del área de ingeniería, de cualquier semestre y sexo indistinto.

Tabla 1. Género y edad de los participantes (n=50)

Variable	N (%)
Género	
Mujer	23 (46%)
Hombre	27 (54%)
Edad	
19-23	29 (58%)
25-27	21 (42%)

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumentos

Para evaluar el nivel de Burnout en los estudiantes se utilizó el Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), que presenta 16 ítems agrupados en

tres factores: 1) Agotamiento emocional (5 ítems; α=0.89), 2) Cinismo (5 ítems; α=0.90) y 3) Eficacia profesional (6 ítems; α=0.79). Altos niveles de agotamiento y cinismo, así como bajos niveles de eficacia indican la presencia del síndrome de burnout. Cabe señalar que en el factor Cinismo se eliminó un ítem: "Cuando estoy en clase o estudiando no quiero que me molesten", debido a su escasa claridad para los participantes del estudio.

La Autorregulación se evaluó mediante el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), el cual consta de 12 ítems representativos de dicho proceso. El instrumento total presenta un índice de fiabilidad de α=0.89. Entre mayor sea la puntuación, mejores niveles de autorregulación de sus aprendizajes tiene el estudiante.

La Orientación Motivacional y la Autoeficacia para el estudio se evaluaron mediante las escalas correspondientes del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), constituido por 13 ítems para medir la Orientación motivacional intrínseca (3 ítems; α=0.58), la Orientación motivacional extrínseca (4 ítems; α=0.65) y la Autoeficacia para el estudio (6 ítems; α=0.88).

Adicionalmente se incluyeron 3 ítems sobre las características sociodemográficas de los participantes (género, edad, grado de estudios). Todas las afirmaciones del cuestionario se unificaron a una escala de respuesta que va de 0 (nunca) a 4 (siempre), puesto que los instrumentos originales tienen diferentes ponderaciones.

2.3. Procedimiento

Para esta investigación se ha elegido una metodología cuantitativa, a partir de la observación en un contexto natural, mediante un diseño transversal de carácter descriptivo y correlacional.

Para recabar la información se diseñó un cuestionario a partir de tres instrumentos estandarizados, los cuales se han descrito previamente. En cuanto a la recogida de datos, el cuestionario fue distribuido en línea, mediante un formulario Google Forms. Los datos de los participantes se protegieron en todo momento, bajo estricta confidencialidad, con base en la Declaración de Helsinki y su participación fue voluntaria a partir de su consentimiento informado, respondiendo de manera anónima.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico Minitab, mediante el cual se llevaron a cabo análisis descriptivos (frecuencia y tendencia central) e inferenciales no paramétricos (correlación de Spearman y U de Mann-Whitney), teniendo en cuenta la no normalidad de los datos, con un nivel de confianza del 95%.

3. RESULTADOS

Como se puede observar en la Tabla 2, en primer lugar, se clasificó cada uno de los factores de las distintas variables de estudio (autorregulación del aprendizaje, orientación motivacional, autoeficacia para el estudio y burnout) en cinco niveles, que va de muy bajo (1) a muy alto (5), y se obtuvo el porcentaje para cada uno en los estudiantes.

Tabla 2. Niveles de autorregulación del aprendizaje, orientación motivacional, autoeficacia y burnout (n=50)

		Orientación motivacional			**Burnout**		
Niveles	Autorregu-lación	Intrínseca	Extrínseca	Autoeficacia	Eficacia profesional	Agotamiento	Cinismo
Muy alto > 80%	38%	54%	24%	40%	34%	4%	2%
Alto 80% - 61%	32%	28%	28%	38%	46%	12%	4%
Medio 60% - 41%	22%	18%	36%	20%	20%	38%	18%
Bajo 40% - 21%	8%	0%	8%	2%	0%	32%	32%
Muy bajo ≤ 20%	0%	0%	4%	0%	0%	14%	44%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la autorregulación del aprendizaje y los factores motivacionales (orientación motivacional y autoeficacia), más del 50% de los estudiantes se encuentran en los dos niveles superiores (alto y muy alto): en autorregulación del aprendizaje (70%), orientación motivacional intrínseca (82%) y extrínseca (52%), y autoeficacia (78%). Respecto a las dimensiones de burnout, la mayoría de los estudiantes presenta niveles que van de alto a muy alto en eficacia profesional (80%). En contraste, en agotamiento y cinismo un bajo porcentaje de estudiantes se encuentran en estos niveles, 16% y 6% respectivamente. Cabe señalar que únicamente un estudiante cumple con los tres criterios del síndrome de burnout; con niveles de agotamiento y cinismo altos, en contraste con una eficacia profesional en nivel medio.

Para determinar la asociación entre los factores de las variables de estudio (autorregulación del aprendizaje, orientación motivacional, autoeficacia y burnout), se utilizó la correlación de Spearman, ya que las variables no presentaron un comportamiento lineal, con un nivel de significancia del 95% (Tabla 3).

Tabla 3. Correlación entre las variables de estudio (n = 50)

	Autorregulación aprend.	**Orientación Intrínseca**	**Orientación Extrínseca**	**Autoeficacia para el estudio**	**Agotamiento**	**Cinismo**
Orientación Intrínseca	0.703**					
Orientación Extrínseca	0.568**	0.634**				
Autoeficacia estudio	0.652**	0.831***	0.684***			
Agotamiento	-0.204	-0.233	-0.03	-0.325*		
Cinismo	-0.588**	-0.576***	-0.314*	-0.619**	0.529**	
Eficacia Profesional	0.761**	0.686***	0.487**	0.757**	-0.415**	-0.66**

*p<.05; **p<.01; ***p<.001
Fuente: Elaboración propia

La autorregulación del aprendizaje presenta una correlación fuerte positiva con la orientación motivacional intrínseca (r_s=0.703; p<0.01) y la eficacia profesional (r_s=0.761; p<0.01), así como una correlación moderada positiva con la orientación motivacional extrínseca (r_s=0.568; p<0.01) y la autoeficacia para el estudio (r_s=0.652; p<0.01). Por otro lado, existe una correlación moderada negativa entre la autorregulación del aprendizaje y el cinismo (r_s=-0.588; p<0.01).

La orientación motivacional intrínseca presenta una correlación moderada positiva con la eficacia profesional (r_s=0.686; p<0.001), además de una correlación fuerte positiva con la autoeficacia para el estudio (r_s=0.831; p<.001) y moderada negativa con el cinismo (r_s=-0.576; p<0.001). Por otro lado, la orientación motivacional extrínseca tiene una correlación débil negativa con el cinismo (r_s=-0.314; p<0.05), modera positiva con la autoeficacia para el estudio (r_s=0.684; p<.001) y débil positiva con la eficacia profesional (r_s=0.487; p<.001).

Finalmente, la autoeficacia para el estudio presenta una correlación débil negativa con el agotamiento (r_s=-0.325; p<0.05), una correlación negativa moderada con el cinismo (r_s=-0.619; p<.01) y una correlación fuerte positiva con la eficacia profesional (r_s=0.757; p<0.01).

Para determinar las diferencias en burnout según el género y la edad de los participantes, se utilizó la prueba U de Mann Whitney, con un nivel de significancia del 95% (Tabla 4).

Respecto al género, no se encontraron diferencias significativas en burnout entre hombres y mujeres. En cuanto a la edad, se compararon dos grupos: 19-23 años (n=29) y 24-27 años (n=21). El grupo de edad 24-27 presentó menor nivel de cinismo (p=0.037), en comparación con el de 19-23. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en eficacia profesional o agotamiento.

Tabla 4. Comparativos en burnout según el género y grupo de edad (n=50)

	Burnout		
	Eficacia profesional	**Agotamiento**	**Cinismo**
Género (p)	0.681	0.961	0.686
Mujeres (M_e)	2.964	1.791	1.087
Hombres (M_e)	3.031	1.800	0.944
Edad (**p**)	0.074	0.984	**0.037**
19-23 (M_e)	2.874	1.807	1.224
24-27 (M_e)	3.175	1.781	0.714

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con arreglo al objetivo del estudio: analizar la relación entre el burnout, la autorregulación del aprendizaje, la orientación motivacional y la autoeficacia para el estudio en estudiantes universitarios alemanes, a continuación se describen los principales hallazgos.

En cuanto a los niveles de autorregulación del aprendizaje, orientación motivacional y autoeficacia para el estudio, más del 50% de los estudiantes se encuentran en los dos niveles superiores (alto y muy alto). Los resultados obtenidos permiten aceptar parcialmente la primera hipótesis: Existen niveles medios-altos de autorregulación del aprendizaje, orientación motivacional y autoeficacia para el estudio en los universitarios.

Por su parte, respecto a los niveles de burnout, la mayoría de los estudiantes presenta niveles que van de alto a muy alto en eficacia profesional (80%), mientras que un menor porcentaje de estudiantes se encuentran con estos niveles de agotamiento (16%) y cinismo (6%). Estos hallazgos permiten aceptar parcialmente la segunda hipótesis: Existen niveles medios-bajos de burnout en los universitarios.

Los análisis de correlación muestran que la eficacia profesional, la cual refiere a la percepción de ser competente para realizar adecuadamente las tareas y para

dar solución a las dificultades en el trabajo, se relaciona de manera positiva con la autorregulación del aprendizaje, la orientación motivacional y la autoeficacia para el estudio. Por lo que la confianza en las propias capacidades para desempeñar adecuadamente el trabajo, en este caso las tareas académicas, puede conducir a un mejor control cognitivo, conductual y emocional, así como a un enfoque orientado a metas de aprendizaje y a una percepción de competencia para el estudio.

Además, se observó que altos niveles de autorregulación del aprendizaje y orientación motivacional se encuentran asociados a menores niveles de cinismo, caracterizado por actitudes de desinterés y disminución del desempeño y el aislamiento del entorno social. Este hallazgo concuerda con el de Bouverie y García (2017), en que la motivación intrínseca contribuye a atenuar la despersonalización, aunque en el presente estudio también la motivación extrínseca lo hace. Asimismo, corroboran que la autorregulación del aprendizaje favorece emociones de bienestar ante las demandas académicas (De la Fuente et al., 2014) y a un mayor involucramiento (Nuñez et al., 2006), a través del uso de distintas estrategias.

Nuestros hallazgos muestran además que la autoeficacia para el aprendizaje se relaciona de manera negativa con el cinismo. Estos resultados coinciden en general con estudios previos (Martínez et al., 2005) respecto a la disminución en la presencia de burnout asociada a la percepción de autoeficacia académica.

Contrariamente, ninguna de las variables de estudio tuvo una asociación significativa con el agotamiento, la cual es una de las principales manifestaciones del burnout e involucra la sensación de no poder dar más de sí tanto física como emocionalmente. Estos resultados contrastan con los hallazgos de Lópes y Nihei (2020), quienes han reportado una asociación, aunque débil, entre la autoeficacia y el agotamiento emocional en universitarios brasileños. Ello, nos alienta a profundizar sobre este aspecto en futuros estudios.

A partir de los resultados anteriores se aceptó parcialmente la tercera hipótesis: Hay una relación negativa significativa entre el burnout y la autorregulación del aprendizaje, la orientación motivacional y la autoeficacia el estudio en los universitarios.

Por otro lado, en este estudio no se encontraron diferencias significativas en los niveles de burnout en cuanto al género. Al respecto, hay que destacar la controversia que existe en cuanto a las diferencias por género en las manifestaciones de burnout académico, ya que mientras en algunos estudios (Rodríguez-Villalobos et al., 2019) se ha encontrado que las mujeres manifiestan mayores niveles de este síndrome, en otros (Amor, Baños, y Sentí, 2020; Galán et al., 2011) no se observa una asociación significativa entre estas variables. Asimismo, el presente resultado puede atribuirse al tamaño de la muestra.

Por su parte, se encontró una asociación negativa entre la edad y el cinismo, lo cual coincide con otras investigaciones previas que refieren menos síntomas de burnout mientras aumenta la edad (Brewer y Shapard, 2004). Esto puede deberse a que mientras avanzan en el trayecto formativo, lo cual de alguna manera también se asocia con la edad, los estudiantes van desarrollando un mayor sentido de competencia para afrontar satisfactoriamente las situaciones académicas estresantes. Estos hallazgos llevan a aceptar parcialmente la hipótesis cuatro: Existen diferencias significativas en burnout en función del género y edad de los universitarios.

Como limitantes, debemos mencionar el tamaño de la muestra, que no permite generalizar los resultados. Además de tratarse de un diseño transversal, lo cual no permite identificar la disminución de los síntomas de burnout en el tiempo, en relación con las variables de estudio. En futuras investigaciones consideramos pertinente ampliar el número de participantes, además de incluir otras variables de tipo socio-cultural para afinar los análisis aquí presentados.

A partir de los resultados podemos concluir que los estudiantes en su mayoría presentan niveles bajos de síntomas de burnout, acorde a sus dimensiones, lo cual es alentador. Sin embargo, existe un porcentaje de universitarios que se encuentran con niveles alto y muy alto de agotamiento (16%) y cinismo (6%), por lo que es importante proporcionar recursos a los estudiantes que se encuentran en estos rangos para que optimicen sus niveles de estrés. En este sentido, la autorregulación del aprendizaje, la motivación y la autoeficiencia son factores que pueden contribuir a disminuir los niveles de burnout (Boada et al., 2004; Caballero et al., 2007), al permitirles afrontar los estresores actuales y prevenir que éstos se vuelvan crónicos en un futuro. Estos hallazgos nos llevan a reflexionar sobre las acciones educativas que involucren estos procesos motivacionales y comportamentales, que contribuyan disminuir el estrés académico para un óptimo desempeño de los estudiantes universitarios.

5. REFERENCIAS

Amor, E. M., Baños, J. E. & Sentí, M. (2020). Prevalencia del síndrome de burnout entre los estudiantes de medicina y su relación con variables demográficas, personales y académicas. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 23*(1), 25-33.

Asif, Mudassar, Zainab Shahzad, Raouf & Pervaiz (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 36*(5), 971–976. DOI: 10.12669/pjms.36.5.1873

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.

Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders, 173*, 90–96. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014. 10.054.

Boada, J., de Diego, R. & Agulló, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicosomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema, 16*(1),125-131.

Bouverie Hartley, J. P. & García Montero, R. A. (2017). *Motivación laboral y Síndrome de Burnout en el personal de la Escuela de Aviación Civil del Perú*. Universidad San Ignacio de Loyola: Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2753/1/2017_Bouverie_Motivacion-laboral.pdf

Brewer, E. & Shapard, L. (2004). Employee Burnout: A Meta-Analysis of the Relationship Between Age or Years of Experience. *Human Resource Development Review, 3*(2), 102-123. https://doi.org/10.1177/1534484304263335

Caballero, C., Abello, R. & Palacio J. (2007). Relación del Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25* (2), 98-111.

Caballero, C., Breso, E. & Gonzalez O. (2015). Burnout in university students. *Psicología desde el Caribe, 32*(7), 424-441.

Caballero, C., Hederich, C. & Palacio, J. (2009). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42*(1), 131-146.

De la Fuente, J., González-Torres, M. C., Zapata, L. & Artuch, R. (2014). Bullying, personal self-regulation, resilience, coping strategies and engagement-burnout: Implications for an intervention with university students. En P. Triggs (Ed.), *Handbook of Bullying* (pp. 91-107). Nova Science Publishers, Inc.

De la Fuente J., Santos, F. H., Garzón-Umerenkova, A., Fadda, S., Solinas, G. & Pignata, S. (2021). Cross-Sectional Study of Resilience, Positivity and Coping Strategies as Predictors of Engagement-Burnout in Undergraduate Students: Implications for Prevention and Treatment in Mental Well-Being. *Froniers in Psychiatry,* 12:596453. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.596453

Galán, F., Sanmartín, A., Polo. J. & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 84*(4), 453-459. DOI:10.1007/s00420-011-0623-x

Gaviria Soto, J. L., Tourón Figueroa, J. & González Torres, M. C. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula. *Revista de Pedagogía, 43*(1), 35-51.

Gumz, A., Brähler, E., Heilmann, V. K. & Erices, R. (2014). Burnout, Arbeitsstörungen, interpersonelle und psychosomatische Probleme – Abschlussspezifischer

Vergleich von Studenten einer deutschen Hochschule. *Gesundheitswesen, 76*(03), 147-150 DOI: 10.1055/s-0033-1347218

Lópes A.R. & Nihei O.K. (2020). Burnout among nursing students: predictors and association with empathy and self-efficacy. *Revista Brasileira de Enfermagen, 73*(1), e20180280. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0280

Marenco-Escuderos, A., Suárez-Colorado, Y. & Palacio-Sañudo, J. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia*, 11(2), 45-55. DOI: 10.21500/19002386.2926.

Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales De Psicología, 21*(1), 170-180.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. En C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.

Nuñez J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A, & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo, 27*(3), 141-148.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos* (M. Limón Trad.). Prentice Hall.

Rodríguez-Villalobos, J. M., Benavides, E. V., Ornelas, M. & Jurado, P. J. (2019). El Burnout Académico Percibido en Universitarios; Comparaciones por Género. *Formación Universitaria, 12*(5), 23-30.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. & Jackson, S. E. (1996). The MBI-General Survey. En C.Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.), Maslach *Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Consulting Psychologist Press

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 8*(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of selfregulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339