

## ***Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud***

África Martos, María del Carmen Pérez-Fuentes, María del Mar Molero,  
José Jesús Gázquez, María del Mar Simón y Ana Belén Barragán  
Universidad de Almería (España)

Con frecuencia, los estudiantes se ven inmersos en situaciones, actividades y eventos académicos que generan estrés y ansiedad. El objetivo de este estudio fue analizar el nivel de *burnout* y *engagement* en estudiantes de Ciencias de la Salud, así como la salud percibida en estos. Igualmente, dada la importancia de la Inteligencia Emocional en la prevención del desarrollo de *burnout*, el segundo objetivo de este estudio fue determinar la existencia de diferencias en función de la titulación, con respecto a los factores de la Inteligencia Emocional (interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo). La muestra estuvo compuesta por 63 alumnos que cursaban titulaciones superiores de ciencias de la salud, a los que se les administró un cuestionario ad hoc, la versión para estudiantes del Maslach Burnout Inventory y la Escala de Bienestar en el Contexto Académico. De acuerdo a los resultados, no existen diferencias estadísticamente significativas en *Burnout* y *Engagement* entre los estudiantes universitarios de enfermería y los jóvenes que cursan formación profesional de Técnico de Cuidados Auxiliares de Enfermería. Igualmente, se halló que los jóvenes que sienten realizar de manera adecuada sus tareas y ser competentes en sus estudios presentan una autoeficacia más alta y una mayor dedicación hacia estos. A la par, la dedicación hacia los estudios mostró estar relacionada con la salud percibida. Por último, se halló la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes de enfermería y de TCAE en el factor Intrapersonal. De manera que fueron los estudiantes de TCAE quienes mostraron una inteligencia emocional intrapersonal más alta.

*Palabras clave:* Burnout, engagement, inteligencia emocional, estudiantes.

*Burnout and engagement in students of health sciences.* Frequently, students are immersed in situations, activities and academic events that generate stress and anxiety. The aim of this study was to analyze the level of burnout and engagement in health science students, as well as the health perceived in them. Also, given the importance of Emotional Intelligence in the prevention of the development of burnout, the second objective of this study was to determine the existence of differences in terms of the degree, with respect to the factors of Emotional Intelligence (interpersonal, intrapersonal, stress management, adaptability and mood). The sample consisted of 63 students who were studying higher degrees in health sciences, who were administered an ad hoc questionnaire, the student version of the Maslach Burnout Inventory and the Utrecht Work Engagement Scale Student. According to the results, there are no statistically significant differences in Burnout and Engagement between university students of nursing and young people who take professional training as an Auxiliary Nursing Care Technician. Likewise, it was found that young people who feel they perform their tasks properly and are competent in their studies have a higher self-efficacy and a greater dedication to them. At the same time, the dedication to the studies showed to be related to the perceived health. Finally, the existence of significant differences between nursing students and ANCT in the intrapersonal factor was found. So it was the ANCT students who showed the highest intrapersonal emotional intelligence.

*Keyword:* Burnout, engagement, emotional intelligence, students.

Uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo es la transmisión de conocimientos al alumnado. Así, asegurar que esta transmisión se produzca en las mejores condiciones posibles es un reto para la sociedad actual, especialmente teniendo en cuenta la alta tasa de abandono entre los estudiantes de todos los niveles educativos, siendo necesario para ello conocer los factores individuales que influyen en este proceso (Borzzone, 2017; Guido et al., 2014; Parra y Pérez, 2010; Pérez-Fuentes et al., 2015; Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, y Téllez, 2016).

En este contexto, aparece el concepto “*engagement*” o compromiso académico, que se aproxima al proceso educativo desde una óptica positiva y que hace referencia a la sensación de bienestar del alumno ante un desafío académico, es decir, a la calidad del esfuerzo que el estudiante realiza para alcanzar resultados académicos positivos (Cavazos y Encinas, 2016). Dicho constructo, tiene su origen en el concepto opuesto, es decir, en el Síndrome de *Burnout*, el cual hace referencia al estrés que sufren los individuos que trabajan en contacto con otras personas, y que fue descrito inicialmente por el psicoanalista Freudenberger (1974). No obstante, este constructo también puede generarse en personas que se encargan del cuidado de otras (Domínguez, López-Castedo, e Iglesias, 2017; Sánchez-Gil y Fontalba, 2017).

Los estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran matriculados en la universidad, se ven frecuentemente inmersos en situaciones, actividades y eventos académicos que generan estrés y ansiedad (Vizoso y Arias, 2016). Entre ellos se encuentran los exámenes y pruebas, la realización de trabajos obligatorios, la escasez de tiempo y la sobrecarga de tareas (Arribas, 2013; González-Cabanach, Souto, Freire, y Ferradás, 2014). De esta forma, cuando la exposición a los estresores se produce de forma habitual y el individuo carece de estrategias para afrontarlos de forma adecuada, se puede generar *burnout* académico (Salanova, Martínez, y Lloréns, 2014; Schaufeli y Salanova, 2007), el cual estaría presente entre aquellos estudiantes que presentan altos niveles de cansancio emocional o agotamiento y de cinismo hacia los estudios y, a su vez, presentan una baja eficacia respecto a las actividades del ámbito académico (Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011). Este genera sentimientos de agotamiento, tanto a nivel físico como psicológico, una actitud crítica y negativa, falta de valoración personal y dudas acerca de la capacidad para realizar sus estudios y de la trascendencia de estos (Rosales, 2012). Por ello, son muchos los estudios que evalúan la presencia de este síndrome entre estudiantes, fundamentalmente entre jóvenes que cursan titulaciones relacionadas con las ciencias de la salud (Ferrel, Ferrel, Cantillo, Jaramillo, y Jiménez, 2017; González-Cabanach, Souto, Fernández, y Freire, 2011; Ortega, Ortiz, y Martínez, 2014; Peralta-Ayala y Moya, 2017; Saliba et al., 2012), especialmente si tenemos en cuenta que los profesionales sanitarios son considerados uno de los sectores de trabajadores más expuestos a niveles elevados de estrés, tanto de forma puntual como mantenida (Barragán et al., 2015; Bosquet, 2008; Carballo, Contreras, Vega, y

Gómez, 2017; Guadalupe, Fernández, y Herrera, 2016; Jiménez y Pavés, 2015; Kuusio, Heponiemi, Aalto, Sinervo, y Elovainio, 2012; Mingote y Gálvez, 2011; Mingote, Moreno, y Gálvez, 2009). Así, la no intervención en estudiantes que muestran signos de *burnout*, supone asumir un riesgo futuro de inadaptación y transferencia de los daños a la ejecución profesional (Pepe-Nakamura, Míguez, y Arce, 2014). Uno de los principales constructos que ha demostrado ser útil para revertir los síntomas del síndrome de *burnout*, es la inteligencia emocional. Los estudiantes que presentan una autoestima más alta, presentan menos síntomas de agotamiento y despersonalización y mayores de realización personal. Mientras que, los que cuanto menor es la valoración que hacen de sí mismos, presentan manifestaciones más claras de *burnout* (González-Cabanach, Fernández-Cervantes, Souto, y González-Doniz, 2016). Además, la inteligencia emocional resulta una variable influyente en el desempeño académico (Cardila et al., 2016; Gázquez, Pérez-Fuentes, Ruiz, Miras, y Vicente, 2006) y en la permanencia del alumno en sus estudios (Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero, y Casanova, 2017). Es por ello que Caballero, Bresó, y González-Gutiérrez (2015), señalan la necesidad de llevar a cabo intervenciones para el desarrollo de este constructo entre los alumnos, especialmente universitarios.

El *burnout* académico en estudiantes se ha relacionado con estrés y angustia, baja inteligencia emocional, escaso apoyo social percibido, bajo rendimiento académico, baja resiliencia, deterioro de la percepción de autoeficacia, ser mujer, mala relación con los profesores y sentimientos de competencia y baja solidaridad con los compañeros y variables de personalidad (como locus de control externo y baja estabilidad emocional), entre otros factores (Caballero et al., 2012; Carrasco, de la Corte, y León, 2010; Extremera, Durán, y Rey, 2007; Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino, y Quaglia, 2014; Molero, Gázquez, Pérez-Fuentes, y Soler, 2014; Ortega, Rosa, y Martínez, 2014; Palacio, Caballero, González, Gravini, y Contreras, 2012; Rosales, 2012; Schwarzer y Hallum, 2008). Por otro lado, alguno de los factores protectores frente al desarrollo de este síndrome en estudiantes son el apoyo social percibido, una alta inteligencia emocional y mostrar una personalidad resistente (Caballero et al., 2015; Jiménez, Jara, y Miranda, 2012; Ortega, Ortiz, y Martínez, 2014). En el extremo opuesto, el *engagement* académico se relaciona con una alta percepción de autoeficacia; la lealtad del estudiante, es decir, con la probabilidad de que un estudiante se matricule en otros programas de la misma institución; el orden de prioridad en la elección de los estudios que cursa; elevado rendimiento académico; el clima motivacional; la relación entre profesores y alumnos, la satisfacción con la vida, la inteligencia emocional del estudiante y la adaptación escolar (Archambault, Janosz, Fallu, y Pagani, 2009; Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011; Butler, 2006; Caballero, Bresó, y González, 2015; Cavazos y Encinas, 2016; Elmore y Huebner, 2010; González y Porto, 2013; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Korobova y Starobin, 2015; Li

y Lerner, 2013; Pena y Extremera, 2012; Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac, y Romo, 2016; Vizoso y Arias, 2016; Wang y Fredricks, 2014).

Siguiendo a Londoño (2015), la calidad de vida y la salud percibida de los individuos, se ve afectada por los niveles de *burnout* y *engagement*. Por tanto, no solo es necesario conocer las características del *burnout*, para su abordaje y prevención entre los estudiantes y los profesionales, sino que debemos abordar el estudio del *engagement* en estos colectivos, de manera que se promuevan procesos formativos y laborales saludables (Carrasco, de la Corte, y León, 2010; Marsollier y Aparicio, 2013). Debido a ello, el objetivo de este estudio fue analizar el nivel de *burnout* y *engagement* en estudiantes de ciencias de la salud, así como la salud percibida en estos.

Igualmente, dada la importancia de la Inteligencia Emocional en la prevención del desarrollo de *burnout* en el alumnado, así como su relación con el rendimiento académico de estos (Caballero et al., 2015; Cardila et al., 2016; Gázquez et al., 2006; González-Cabanach et al., 2016), el segundo objetivo de este estudio fue determinar la existencia de diferencias en función de la titulación, con respecto a los factores de la inteligencia emocional (interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo).

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra estuvo constituida por 63 estudiantes, que realizaban estudios superiores relacionados con las ciencias de la salud. En relación a los estudios que cursaban, el 58.7% ( $n=37$ ) eran estudiantes universitarios de enfermería, frente al 41.3% ( $n=26$ ) que estaba realizando formación profesional en Técnico de Cuidados Auxiliares de Enfermería.

La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 20 y los 51 años, con una media de 32.41 años ( $DT=8.48$ ). En relación al género de los participantes, el 30.2% ( $n=19$ ) eran hombres, con una media de 31.58 años ( $DT=8.76$ ). Mientras que el 69.8% ( $n=44$ ) eran mujeres, con una media de 32.77 años ( $DT=8.44$ ).

En cuanto al estado civil de los participantes, el 58.7% ( $n=37$ ) eran solteros, el 36.5% ( $n=23$ ) tenían pareja estable o estaban casados, y el restante 4.8% ( $n=3$ ), se encontraban separados o divorciados.

### *Instrumentos*

Cuestionario *ad hoc* para la recogida de datos sociodemográficos. Además, a través de este cuestionario se evaluó el estado de salud percibido. Las opciones de respuesta eran tipo Likert de cinco opciones. De esta forma, el sujeto debía señalar aquella valoración sobre el estado de su salud que mejor se ajustase a sus creencias.

*Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach y Jackson, 1986), concretamente, se utilizó la adaptación para estudiantes (Schaufeli, Martínez, Pinto, y Salanova, 2002). Este cuestionario evalúa los sentimientos y actitudes los estudiantes hacia su actividad académica, midiendo el desgaste a través de la frecuencia y la intensidad de este. Para ello, se vale de 11 ítems, agrupados en tres subescalas (agotamiento emocional, despersonalización y eficacia académica). Así, el primer factor agotamiento emocional, valora la vivencia o sentimiento de encontrarse física, mental y emocionalmente exhausto, y con una sensación de no poder dar más de sí mismo frente a las actividades académicas. La subescala de despersonalización o incredulidad, evalúa sus estudios, evidenciado por la autocrítica, desvalorización, pérdida del interés y de la trascendencia y valor frente al estudio. Por último, la subescala realización profesional, evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en los estudios. Cada ítem es valorado a través de una escala tipo Likert de 7 puntos (siendo 0 nunca y 6 todos los días) a través de los cuales se pide al sujeto que valore la frecuencia con la que siente lo indicado en cada enunciado.

*Escala de Bienestar en el Contexto Académico* (UWES-S; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá, y Bakker, 2002). Consta de 17 ítems que miden el grado de compromiso/implicación y bienestar del estudiante con la esfera académica, distribuidos en tres subescalas: Vigor, Dedicación y Absorción. La literatura sobre el *engagement* académico en que se ha empleado la *Utretch Work Engagement Scale Student* es limitada. No obstante, Schaufeli y Bakker (2003) reportan una estructura factorial de tres elementos, con los siguientes coeficientes de fiabilidad: vigor (.73) dedicación (.76) y absorción (.70).

#### *Procedimiento y análisis de datos*

Todos los que participaron lo hicieron de forma voluntaria y fueron informados de que el cuestionario era anónimo, no debiendo incluir ningún dato personal que pudiese identificarles.

El análisis estadístico fue realizado mediante la versión .23 del programa estadístico SPSS. Los parámetros descriptivos fueron realizados a través de análisis de frecuencias y descriptivos. Además, se usó la prueba *t* de Student para conocer si existían o no diferencias significativas en cuanto a la relación entre la titulación y los tres aspectos del síndrome de *burnout* y los tres factores del *engagement*, así como entre el sexo de los participantes y las variables *burnout* y *engagement*.

Por otro lado, se llevó a cabo una correlación de Pearson, para conocer la relación entre la autoeficacia general, las tres subescalas del Síndrome de *Burnout*, el estado de salud percibido y los tres factores del *engagement* de los participantes.

Además, para conocer la existencia de diferencias entre los grupos de titulación (estudiantes de enfermería y estudiantes en TCAE) con respecto a las variables consideradas como dependientes (esto es, los factores de la inteligencia emocional:

interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo), se llevó a cabo un MANCOVA, introduciendo la variable sexo como covariable.

## RESULTADOS

Los resultados muestran que, en relación con las tres dimensiones de *burnout*, tras comparar el grupo de estudiantes de la titulación de enfermería y los estudiantes del módulo de formación profesional de Técnico de Cuidados Auxiliares de Enfermería, encontramos que los estudiantes de enfermería presentan menores niveles de agotamiento y eficacia académica que los estudiantes de módulo superior, aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Igualmente, en cuanto al *engagement*, los resultados mostraron que los estudiantes de TCAE puntúan menos en las subescalas vigor y dedicación, y más que los estudiantes de enfermería en absorción, sin embargo, las diferencias no fueron significativas (Tabla 1).

Tabla 1. *Burnout*. Descriptivos y prueba *t* según titulación

		Titulación						<i>t</i>	<i>p</i>
		Enfermería			TCAE				
		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
MBI	Agotamiento	37	3.83	1.45	26	4.32	1.28	-1.37	.17
	Cinismo	37	4.01	.97	26	3.80	1.26	.73	.46
	Eficacia académica	37	3.94	.95	26	3.97	1.27	-.07	.93
UWES	Vigor	37	3.83	.89	26	3.64	1.03	.75	.45
	Dedicación	37	4.39	.78	.12	4.32	.90	.29	.76
	Absorción	37	2.79	1.19	26	2.93	1.45	-.42	.67

En relación al sexo de los participantes, las mujeres puntúan más alto tanto en las tres escalas de *burnout* (agotamiento, cinismo y eficacia académica) y *engagement* (esto es vigor, dedicación y absorción académica), frente a los hombres. No obstante, estas diferencias no son estadísticamente significativas (ver tabla 2).

Tabla 2. *Burnout*. Descriptivos y prueba *t* según sexo

		Sexo						<i>t</i>	<i>p</i>
		Hombre			Mujer				
		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
MBI	Agotamiento	19	3.71	1.31	44	4.17	1.42	-1.19	.23
	Cinismo	19	3.43	1.24	44	4.13	.97	-2.39	.20
	Eficacia académica	19	3.56	1.13	44	4.12	1.03	-1.91	.60
UWES	Vigor	19	3.69	.85	44	3.78	.99	-.32	.74
	Dedicación	19	4.27	.62	44	4.40	.90	-.59	.55
	Absorción	19	2.82	1.45	44	2.86	1.24	-.10	.91

En cuanto a la relación entre las variables estado de salud percibido, autoeficacia general y las tres subescalas de *burnout* y *engagement*, respectivamente, en

estudiantes de ciencias de la salud (Tabla 3), encontramos que el agotamiento emocional correlaciona positivamente con el cinismo ( $r=.64$ ;  $p<.001$ ), eficacia académica ( $r=.74$ ;  $p<.001$ ) y autoeficacia general ( $r=.43$ ;  $p<.001$ ). Lo que significa que los estudiantes de ciencias de la salud que se muestran exhaustos emocionalmente debido a las demandas de sus estudios, muestran más distancia e indiferencia respecto a sus estudios y tienen mayor percepción de autoeficacia.

Por otro lado, la subescala del MBI cinismo, se encuentra relacionada de forma positiva con las subescalas eficacia académica ( $r=.75$ ;  $p<.001$ ), dedicación ( $r=.32$ ;  $p<.01$ ) y autoeficacia general ( $r=.33$ ;  $p<.001$ ). Lo que quiere decir que los jóvenes que muestran una actitud más distante respecto a sus estudios, presentan mayor sensación de ser competentes en sus estudios, mayor dedicación y se perciben como autoeficaces.

En cuanto a la eficacia en los estudios, esta se muestra relacionada con la dedicación ( $r=.27$ ;  $p<.05$ ) y con la autoeficacia general ( $r=.46$ ;  $p<.001$ ), por lo que, los jóvenes que sienten realizar de manera adecuada sus tareas y ser competentes en sus estudios muestran una mayor dedicación hacia estos y presentan una autoeficacia más alta.

La subescala vigor correlaciona positivamente con la dedicación ( $r=.82$ ;  $p<.001$ ) y la absorción ( $r=.72$ ;  $p<.001$ ). Además, dicha relación entre los tres factores es alta.

Por último, la dedicación hacia los estudios está relacionada con la absorción ( $r=.42$ ;  $p<.001$ ), la autoeficacia general ( $r=.29$ ;  $p<.05$ ) y la salud percibida ( $r=.25$ ;  $p<.05$ ). Esto es, los jóvenes que se encuentran altamente involucrados en sus estudios y que además muestran una aptitud entusiasta, muestran mayores niveles de concentración en inmersión en sus estudios, se sienten más eficaces a nivel general y creen que tiene un estado de salud adecuado.

Tabla 3. Matriz de correlación entre las variables Estado de Salud, Autoeficacia General, *Burnout y Engagement*

	Cinismo	Eficacia académica	Vigor	Dedicación	Absorción	Autoeficacia general	¿Cómo diría que es su estado de salud?
Agotamiento	.64***	.74***	.04	.17	-.12	.43***	.16
Cinismo		.75***	.20	.32**	-.10	.33***	.06
Eficacia académica			.16	.27*	-.14	.46***	.06
Vigor				.82***	.72***	.05	.13
Dedicación					.42***	.29*	.25*
Absorción						-.17	.02
Autoeficacia General							.18

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

En la tabla 4 se aportan los estadísticos descriptivos correspondientes a las dos dimensiones de inteligencia emocional según la titulación de los participantes.

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas correspondientes a los grupos de titulación (VI) en las dimensiones (interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo) de inteligencia emocional (VDs)

Inteligencia Emocional	Titulación					
	TCAE			Enfermería		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Intrapersonal	37	10.26	2.66	26	10.84	2.37
Interpersonal	37	12.06	1.83	26	12.27	2.31
Manejo del estrés	37	6.90	2.13	26	7.55	1.81
Adaptabilidad	37	11.50	2.37	26	11.80	1.97
Estado de ánimo	37	12.34	2.56	26	12.96	2.17

La homogeneidad de la covarianza se examinó mediante el test *M* de Box, y se acepta la hipótesis nula de ajuste de los datos ( $M_{Box}=18.65$ ;  $p>.05$ ). El contraste multivariado mostró la existencia de diferencias significativas entre los grupos ( $\lambda_{Wilks}=.768$ ;  $F_{(5, 56)}= 3.39$ ;  $p<.05$ ;  $\eta^2=.232$ ). Por lo que el sexo tiene un efecto significativo sobre las variables dependientes.

La prueba de Levene [Intrapersonal:  $F_{(1, 61)}=.478$ ;  $p=.492$ ; Interpersonal:  $F_{(1, 61)}=3.53$ ;  $p=.065$ ; Manejo del estrés:  $F_{(1, 61)}=2.52$ ;  $p=.117$ ; Adaptabilidad:  $F_{(1, 61)}=1.76$ ;  $p=.189$ ; Estado de ánimo:  $F_{(1, 61)}=0.47$ ;  $p=.495$ ], indica que los grupos son homogéneos (se acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas), por lo que se procede a los ANOVAs sin aplicar ningún tipo de corrección.

Analizando esta relación individualmente para cada una de las variables dependientes (Tabla 5), se observa que para el factor Intrapersonal, se dan diferencias significativas entre los grupos de titulación, siendo la covariable sexo la que establece las diferencias significativas ( $F_{(1, 60)}=4.18$ ;  $p<.05$ ;  $\eta^2=.065$ ). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para los factores Interpersonal ( $F_{(1, 60)}=3.58$ ;  $p=0.063$ ;  $\eta^2=.056$ ), Manejo del estrés ( $F_{(1, 60)}=3.09$ ;  $p=.084$ ;  $\eta^2=.049$ ), Adaptabilidad ( $F_{(1, 60)}=0.28$ ;  $p=.59$ ;  $\eta^2=.005$ ) y Estado de ánimo ( $F_{(1, 60)}=.05$ ;  $p=.81$ ;  $\eta^2=.001$ ).

Tabla 5. ANOVAs para cada una de las VDs consideradas según el sexo (VI)

IE	Sexo	ANOVA	
		<i>F</i>	Sig.
Intrapersonal	Mujer	4.18*	.045
	Hombre		
Interpersonal	Mujer	3.58	.063
	Hombre		
Manejo del estrés	Mujer	3.09	.084
	Hombre		
Adaptabilidad	Mujer	0.28	.590
	Hombre		
Estado de ánimo	Mujer	0.05	.810
	Hombre		

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

## DICUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos, no existen diferencias estadísticamente significativas en *Burnout* y *Engagement* entre los estudiantes universitarios de enfermería y los jóvenes que cursan formación profesional de Técnico de Cuidados Auxiliares de Enfermería. No obstante, la media obtenida en los tres factores de *burnout* evaluados, fue mayor entre los estudiantes de TCAE. Esto estaría en disonancia con lo establecido por Vizoso y Arias (2016), quienes indican que los estudiantes, especialmente los universitarios, muestran síntomas de *burnout*. Por otro lado, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ambas variables en función del sexo de los estudiantes.

Por otra parte, de acuerdo con lo establecido por González-Cabanach et al. (2011), los tres factores de la escala MBI (agotamiento, cinismo y eficacia) se relacionan con autoeficacia general. Así, los estudiantes de ciencias de la salud que se muestran exhaustos emocionalmente debido a las demandas de sus estudios, muestran más distancia e indiferencia respecto a sus estudios y tienen mayor percepción de autoeficacia. Igualmente, en la misma línea que otros estudios (Archambault et al., 2009; Caballero et al., 2015; Li y Lerner, 2013; Vizoso y Arias, 2016), se halló que los jóvenes que sienten realizar de manera adecuada sus tareas y ser competentes en sus estudios muestran una mayor dedicación hacia estos y presentan una autoeficacia más alta.

En cuanto a la dedicación hacia los estudios, los resultados muestran que los jóvenes que se encuentran altamente involucrados en sus estudios y que además muestran una aptitud entusiasta, muestran mayores niveles de concentración e inmersión en sus estudios y se sienten más eficaces a nivel general, en consonancia con estudios previos, donde el *engagement* del estudiante ha sido relacionado con una alta percepción de autoeficacia y un alto rendimiento académico (Archambault et al., 2009; Caballero et al., 2015; Korobova y Starobin, 2015; Li y Lerner, 2013; Wang y Fredricks, 2014). Igualmente, la dedicación hacia los estudios mostró estar relacionada con la salud percibida, de manera que los estudiantes con muestran mayor dedicación creen que tiene un estado de salud adecuado. Lo que se adecúa a lo establecido por Londoño (2015), quien señala que la salud percibida de los individuos se ve influenciada por el *engagement*. Lo cual acentúa la necesidad de continuar con el estudio de la variable *engagement* entre estudiantes y trabajadora, para favorecer su salud (Carrasco et al., 2010; Marsollier y Aparicio, 2013).

Por último, se analizó la existencia de diferencias en la inteligencia emocional de los alumnos, en función de la titulación que estuviesen cursando (grado universitario de enfermería o técnica de cuidados auxiliares de enfermería), encontrándose que había diferencias significativas entre ambos grupos en el factor Intrapersonal. No obstante, estos

resultados fueron mediados por el sexo. De manera que fueron los estudiantes de TCAE quienes mostraron una inteligencia emocional intrapersonal más alta.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, debemos destacar el reducido tamaño de la muestra, así como la distribución por sexo de los participantes ya que, la mayor parte de los encuestados fueron mujeres.

Por último, debemos indicar la importancia de realizar estudios de este tipo, que señalen los niveles de *burnout* y *engagement* entre los estudiantes, así como las variables que influyen sobre dichos niveles, de manera que puedan tomarse medidas que faciliten la eliminación de los síntomas del síndrome de *burnout* en esta población, debido, especialmente, a los efectos sobre la salud y a nivel educativo que este tiene (Carrasco et al., 2010; Marsollier y Aparicio, 2013; Parra y Pérez, 2010). Igualmente, en base a estos resultados hallados en inteligencia emocional, y a la gran relevancia que esta presenta a la hora de paliar el *burnout* entre el alumnado (González-Cabanach et al., 2016), destacamos la necesidad de realizar intervenciones empíricamente validadas para la mejora de esta variable entre los estudiantes de todos los niveles, pero especialmente de educación superior (Caballero et al., 2015).

#### *Agradecimientos*

El presente estudio cuenta con la colaboración de la Excma. Diputación Provincial de Almería.

### REFERENCIAS

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., y Pagani, L.S. (2009). Student *engagement* and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación*, 360, 533-556.
- Barragán, A.B., Martos, A., Cardila, F., Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2015). Variables relacionadas y prevalencia del *burnout* en profesionales sanitarios. *European Journal of Health Research*, 1(1), 5-14.
- Borzzone, M.A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarias. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. 74, 2017 doi: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Bresó, E., y Gracia, E. (2007). Bienestar psicológico en profesionales y estudiantes universitarios. Un estudio comparativo desde la Psicología Organizacional Positiva. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 17, 23-38.
- Bresó, E., Schaufeli, W.B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease *burnout*, increase *engagement*, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task *engagement*. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 595-611.

- Caballero, C., Hederich, C., y García, A. (2015). Relación entre *burnout* y *engagement* académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267. doi:10.14482/psdc.32.2.5742
- Caballero, C.C., Bresó, E., y González-Gutiérrez, O. (2015). *Burnout* en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 425-441. doi:10.14482/psdc.32.3.6217
- Cardila, F., Barragán, A.B., Martos, Á., Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., y Simón, M.M. (2016). Variables psicológicas influyentes en el rendimiento académico del alumno. En M.C. Pérez-Fuentes, J.J. Gázquez, M.M. Molero, Á. Martos, M.M. Simón, y A.B. Barragán, (Comps.). *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar. Volumen II*. Almería: ASUNIVEP.
- Carrasco, A.M., de la Corte, C.M., y León, J.M. (2010). *Engagement*: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el *burnout* y estrés laboral. *Revista Digital de Prevención*, 1, 1-22.
- Cavazos, J., y Encinas, F.C. (2016). Influencia del *engagement* académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228-238. doi: 10.1016/j.estger.2016.07.001
- Domínguez, J., López-Castedo, A., e Iglesias, E. (2017). Prevalencia del síndrome de *burnout* en personal de centros de menores: diferencias según su contexto sociolaboral. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(2), 138-147. doi: 10.14718/ACP.2017.20.2.7
- Elmore, G.M., y Huebner, E.S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school *engagement* behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la Universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. doi: 10.1016/j.ejeps.2017.07.003
- 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.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., y Zulaika, L.M. (2016). Family and school context in school *engagement*. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.001
- Ferrel, F.R., Ferrel, L.F., Cantillo, A.A., Jaramillo, J., y Jiménez, S.M. (2017). Variables académicas y sociodemográficas relacionadas con el Síndrome de *Burnout*, en estudiantes de Ingenierías y Ciencias de la Salud de una universidad estatal de Colombia. *Psicogente*, 20(38), 336-352.
- Freudnberger, H.J. (1974). Staff *burnout*. *Journal of Society Issues*, 30(1), 159-165.
- Gastaldi, F.G.M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L.E., y Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and *burnout* in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28. doi:10.1989/ejep.v7i1.149
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Ruiz, M.I., Miras, F., y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Guido, F., Galarregui, M.S., Miraco, M.C., Partarrieu, A.I., De Rosa, L., Elba, A., Traiber, L.I., Tomás, P., Rutzstein, G., y Keegan, E.G. (2014). Perfeccionismo y desempeño

- académico en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 71-77. doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.8
- González, M.T., y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, Extraordinario*, 210-235.
- González-Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R., Souto, A.J., y González-Doniz, L. (2016). La autoestima como variable protectora del *burnout* en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre Educación*, 30, 95-113.
- González-Cabanach, R., Souto, A., Fernández, R., y Freire, C. (2011). Regulación emocional y *burnout* académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.
- González-Cabanach, R., Souto, A., Freire, C., y Ferradás, M.M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 43-57.
- Guadalupe, S., Fernández, M., y Herrera, J.L. (2016). ¿En el personal de enfermería existe *burnout*? *Enfermería Investiga*, 1, 20-25.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Jiménez, A., Jara, M.J., y Miranda, E. (2012). *Burnout*, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 125-134.
- Jiménez, R., y Pavés, J.R. (2015). Enfermedades y riesgos laborales en trabajadores de servicios de urgencia: revisión de la literatura y acercamiento a Chile. *Medwave*, 15(7), e6239. doi: 10.5867/medwave.2015.07.6239
- Korobova, N., y Starobin, S.S. (2015). A comparative study of student *engagement*, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, 5, 72-85.
- Kuusio, H., Heponiemi, T., Aalto, A.M., Sinervo, T., y Elovainio, M. (2012). Differences in well-being between GPs medical specialists, and private physicians: The role of psychosocial factors. *Health Services Research Journal*, 68-85.
- Li, Y., y Lerner, R.M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school *engagement* in high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Londoño, M.E. (2015). Influencia de los factores Psicosociales en la Salud percibida, el *Burnout* y compromiso del personal. *ORP Journal*, 4, 2-12.
- Marsollier, R., y Aparicio, M. (2013). *Burnout y Engagement: ¿Perspectivas complementarias o polos opuestos? Un análisis en trabajadores de la universidad*. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 63-74.
- Maslach, C., y Jackson, S.E. (1981). *The Maslach Bournout Inventory*. Research Edition: Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologist Press.
- Míngote, A.C., Moreno, B., y Gálvez, M. (2009). *El desgaste del médico*. México: Díaz de Santos.
- Míngote, A.C., y Gálvez, M. (2011). El estrés del médico. *Dermatología*, 15, 16-19. doi:10.5538/1887-5181.2011.15.16

- Molero, M.M., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., y Soler, F.J. (2014). Rendimiento académico y conducta agresiva en estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 2(2), 69-79.
- Ortega, M.E., Ortiz, G.R., y Martínez, A.J. (2014). *Burnout* en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. *Terapia Psicológica*, 32(3), 235-242.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M., y Contreras, K. (2012). Relación del *burnout* y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Pepe-Nakamura, A., Míguez, C., y Arce, R. (2014). Equilibrio psicológico y *burnout* académico. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 32-39.
- Peralta-Ayala, R., y Moya, T.J. (2017). Síndrome de *Burnout* en estudiantes de Odontología. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 432-442. doi: 10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.1.432-442.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Cardila, F., Martos, Á., Barragán, A.B., Garzón, A., Carrión, J.J., y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 371-382. doi: 10.1989/ejihpe.v5i3.139
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V.J., y Téllez, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), 83-105. doi: 10.1989/ejihpe.v6i2.161
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 177-191. doi: 10.1989/ejihpe.v6i3.178
- Rosales, Y. (2012). Estudio unidimensional del síndrome de *burnout* en estudiantes de medicina de Holguín. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(116), 795-803.
- Salanova, M., Martínez, I.M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del Psicólogo*, 35, 22-30.
- Saliba, C.A., Saliba, N.A., Reis, R., Leal, R., y Garbin, A. (2012). *Burnout* en estudiantes de odontología: evaluación a través MBI-estudiantes. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 58(229), 327-334.
- Sánchez-Gil, J., y Fontalba, M. (2017). Consecuencias del *burnout* de cuidadores de pacientes con demencia. *European Journal of Health Research*, 3(2), 119-126.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M., y Bakker, A.B. (2002). *Burnout* and *engagement* in university students. A Cross National Study. *Journal Cross Culture and Psychology*, 33(5), 464-481.
- 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, 71-92.

- Schaufeli, W.B., y Bakker, A. (2003). *UWES, Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht: Utrecht University.
- Schauffeli, W.B., y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: *Burnout and work engagement*, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.
- Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and *Burnout: Mediation Analyses*. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Tomás, J.M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S.M., y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (*School Engagement*) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza y Teaching*, 34(1), 119-135.
- Vizoso, C.M., y Arias, O. (2016). *Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera*. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- Wang, M.T., y Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school *engagement*, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.

Recibido: 21 de octubre de 2017

Recepción modificaciones: 1 de diciembre de 2017

Aceptado: 19 de diciembre de 2017