

Estudio exploratorio del Síndrome de Burnout Académico en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

MORALES-SANTANA, M. L.

Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

ETOPA BITATA, M. P.

Psicología, Sociología y Trabajo Social, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Abstract: In the academic field, burnout syndrome refers to a form of stress, often chronic, in which the person indicates high levels of emotional exhaustion and cynicism, as well as a low level of academic self-efficacy, which negatively affect development, commitment and satisfaction. with academic training. Generally, it is linked to perceptions of lack of reciprocity or imbalance between dedication and results, as well as experiencing successive crises of efficacy, derived from work demands perceived as excessive by the person. With a cross-sectional and descriptive nature, the objective of this research is to examine the prevalence of academic burnout syndrome in a sample of 89 students (57 women and 32 men) in the last year of the Social Work Degree at the Universi-

ty of Las Palmas de Gran Canaria. The scores obtained refer to medium and high levels of exhaustion and cynicism, as well as medium and low levels of academic self-efficacy. Likewise, the analysis of the results according to the sex of the participants does not show significant differences for each of the dimensions that constitute the construct. Consequently, the results obtained are interpreted as an indication of the self-reported presence of the syndrome in the people surveyed to a medium-high degree and that it manifests itself indistinctly depending on sex.

Keywords: academic burnout, higher education, stress, university students, social work.

1. Introducción

El agotamiento asociado al desempeño laboral es un fenómeno que ha sido el foco de numerosas investigaciones en las últimas décadas (Maslach y Leiter, 2016). Tal y como lo entendieron Maslach y Jackson (1981), el síndrome de *burnout* puede ser definido como una condición de estrés prolongado, a menudo cronificada, que se deriva de una persistente exposición a riesgos psicosociales, en conjunción con una autopercepción de no poseer las estrategias necesarias para hacerles frente.

Se produce, por tanto, un desequilibrio entre las demandas del contexto y los recursos personales que desencadena la aparición del síndrome, que produce efectos negativos en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y realización personal (Leiter y Maslach, 1988). Se trata de un proceso secuencial marcado inicialmente por la aparición del agotamiento, entendido como la pérdida gradual de energía y la experimentación de fatiga emocional y física; y a partir del cual se desarrollan actitudes de despersonalización o cinismo que entrañan indiferencia y/o distancia hacia las tareas, e insensibilización hacia las personas de su contexto de actividad. La permanencia en el tiempo de estos ele-

mentos se asocia a un incremento progresivo de los sentimientos de incompetencia y fracaso respecto al afrontamiento los diferentes estresores, reduciendo la percepción de adecuación de la persona en relación al desempeño requerido en la tarea, que desemboca en sentimientos generalizados de insatisfacción y en una baja realización personal (Hederich y Caballero, 2016; Rodríguez *et al.*, 2009).

En términos generales, el desarrollo del síndrome produce un malestar significativo y un deterioro progresivo del desempeño, encontrándose asociado fundamentalmente —aunque no de manera exclusiva— a profesiones en las que predomina la interacción continua con personas a las que se presta un servicio y, además, a profesionales más comprometidos con la eficiencia y eficacia de su desempeño (Leiter y Maslach, 2005; Quintanilla, 2004).

1.1. Burnout académico

Aunque habitualmente las investigaciones han estado orientadas a estudiar el síndrome del *burnout* en contextos laborales y de manera preferente en profesiones de ayuda del ámbito sanitario, lo cierto es que se ha producido un creciente interés por los efectos que origina en otras ocupaciones (Leung *et al.*, 2009; Maslach y Leiter, 2016) y en otros contextos, como el académico.

Al igual que ocurre en el ámbito profesional, el contexto académico —especialmente la educación superior— se encuentra asociado a altas exigencias y demandas que, en el caso de prolongarse en el tiempo y verse incrementadas, pueden derivar en la manifestación del síndrome de *burnout* académico en el alumnado.

Entre los factores institucionales que incrementan el riesgo de aparición del síndrome, encontramos aquellos relacionados con condiciones que obstaculizan el desarrollo adecuado del desempeño académico, tales como no proporcionar recursos adecuados, las exigencias y demandas excesivas, y establecer dinámicas negativas y/o ambiguas para la ejecución de las tareas académicas (Caballero *et al.*, 2009).

En este sentido, cuando el alumnado experimenta la sensación de encontrarse exhausto, de no poder dar más de sí mismo a nivel psíquico y físico, desarrolla una actitud negativa que implica crítica excesiva, desvalorización y pérdida del interés en los estudios, y se incrementan progresivamente las dudas acerca de su capacidad para enfrentar las tareas académicas (Hederich y Caballero, 2016; Palacio *et al.*, 2012; Schaufeli *et al.*, 2002). Se trata, pues, de un conjunto de manifestaciones definitorias el síndrome de *burnout* académico, que con carácter tridimensional refiere niveles de agotamiento, cinismo y autoeficacia académica.

Benavides *et al.* (2020) señalan que se trata de «una forma de estrés que puede afectar el desarrollo, compromiso y satisfacción con la formación académica y salud psicosocial» (p.21), manifestándose en niveles altos de agotamiento y cinismo, y una baja autoeficacia académica (Schaufeli *et al.*, 2002).

Así, el síndrome de *burnout* académico se caracteriza por un conjunto de síntomas emocionales, tales como depresión, ansiedad, apatía y desesperanza; cognitivos, relacionados con la distorsión del pensamiento, mayor distracción y menor creatividad, entre otros; psicosomáticos, tales como la tensión muscular, cefaleas, insomnio, problemas digestivos o problemas cardiovasculares (Ahola y Hakanen, 2014); y, por último, sociales que refieren aislamiento, evitación social, desapego familiar y un incremento de conflicto interpersonales (Balsera *et al.*, 2016; Carlin y Garcés de los Fayos, 2010; Oro *et al.* 2019; Rosales y Rosales, 2013).

En esta línea, el *burnout* académico en niveles universitarios ha sido examinado en numerosas investigaciones, empleando en su mayoría el Maslach *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli *et al.*, 2002).

Una revisión de la literatura nos indica que la presencia del síndrome está asociada a un detrimento de la salud general percibida (Jiménez y Caballero, 2021), encontrándose además relaciones del *burnout* académico con estados de ansiedad (Vizoso y Arias, 2016) y depresión (Ahola y Hakanen, 2007), así como con niveles altos

de irritabilidad (Merino *et al.*, 2006), baja autoestima (Benavides *et al.*, 2020; González-Cabanach *et al.*, 2016; Nadón *et al.*, 2022) y una percepción de apoyo social escaso (Caballero *et al.*, 2015).

En el plano académico también se relaciona con niveles bajos de autoeficacia académica (Salanova *et al.*, 2005; Usán *et al.*, 2018), insatisfacción académica (Rosales, 2012), inadecuada autorregulación durante el proceso formativo (González *et al.*, 2011), baja motivación (Schauffeli y Salanova, 2007), el rendimiento académico (Caballero *et al.*, 2007) o incluso, la intención de abandono de los estudios universitarios (Álvarez-Pérez *et al.*, 2021).

No obstante, a pesar de reconocerse como una de las profesiones más vulnerables al síndrome (Curbelo, 2015), las investigaciones empíricas sobre el síndrome llevadas a cabo en estudiantes de Trabajo Social son escasas (véase Collins *et al.*, 2010 y Saavedra-Martínez, 2018) y no se han encontrado estudios de este tipo en España.

Con todo, el objetivo del presente estudio es la prevalencia del síndrome del *burnout* académico en estudiantes de último curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de tal forma que posibilite el desarrollo de estrategias de intervención que permitan minimizar el impacto del estrés académico en el alumnado, fortalecer su bienestar psicosocial e incrementar su desempeño, incidiendo simultáneamente en la reducción de los factores de riesgo y la potenciación de los factores de protección.

2. Objetivos

El objetivo general de este estudio radica en determinar la prevalencia del síndrome del *burnout* académico en el alumnado de cuarto curso del Grado en Trabajo Social de Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Además, De manera específica, pretendemos:

1. Examinar la distribución muestral para las variables agotamiento, cinismo y autoeficacia académica.

2. Comprobar la existencia de posibles diferencias en cada una de las variables incluidas en el estudio en función del sexo de los y las participantes.
3. Explorar la relación existente entre las variables agotamiento, cinismo y autoeficacia académica.
4. Determinar los niveles de *burnout* académico.

3. Metodología

3.1. Diseño

Desde un enfoque cuantitativo, el presente estudio posee un carácter primordialmente exploratorio de corte transversal. Se ha empleado un método de encuestación, utilizando una técnica de entrevista y la administración de un cuestionario validado en muestras españolas de niveles universitarios (Schaufeli *et al.*, 2002), que nos ha permitido realizar análisis a niveles descriptivo, comparativo y correlacional.

3.2. Participantes

La muestra ha estado conformada por un total de 89 estudiantes (57 mujeres y 32 hombres) de último curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, con edades comprendidas entre 22 y 34 años ($M = 23,44$, $DT = 2,20$).

3.3. Instrumento

Se ha empleado el cuestionario Maslach *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli *et al.*, 2002), para la evaluación del *burnout* en contextos académicos. Está constituido por un total de 15 reactivos con formato tipo Likert de 7 puntos (0 = nunca, 1 = pocas veces al año o menos, 2 = una vez al mes o menos, 3 = unas pocas

veces al mes, 4 = una vez a la semana, 5 = pocas veces a la semana, 6 = todos los días).

Se trata de un instrumento que refleja el grado de extenuación por las demandas académicas (agotamiento), la presencia actitudes de desvalorización, desinterés y autosabotaje hacia el estudio (cinismo) e incompetencia autopercebida para realizar el trabajo académico (autoeficacia académica, en este caso negativa) (Bresó, 2008, como se citó en Caballero *et al.*, 2009).

Por consiguiente, se estructura en tres dimensiones propuestas por las autoras: subescala de agotamiento (5 ítems); subescala de cinismo (4 ítems); y subescala de autoeficacia académica (6 ítems). En consecuencia, los puntajes altos en las subescalas *agotamiento* y *cinismo* y los puntajes bajos en la escala de *autoeficacia académica*, se interpretan como una indicación de la presencia del síndrome autoinformado en las personas encuestadas.

Schaufeli *et al.* (2002) realizaron diversos análisis psicométricos en diferentes países alcanzando buenos niveles de confiabilidad en las tres subescalas. Concretamente, en la muestra española obtuvieron una fiabilidad interna de .74 para la subescala de agotamiento, de .76 en la subescala de cinismo y .79 para la subescala de autoeficacia académica.

Tal y como indican Hederich y Caballero (2016), en relación a las pautas de baremación del MBI-SS y su interpretación, para el procesamiento de los resultados obtenidos se asumen los datos normativos recomendados en nota técnica NTP-732 del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo de España. En ella se definen los niveles de *burnout* a partir de una escala de transformación no lineal que permite convertir las puntuaciones directas en su percentil equivalente.

3.4. Procedimiento

De manera previa a proceso de aplicación, se proporcionó al alumnado información acerca del objetivo la investigación y la garantía de que la información recopilada solo se trataría con fines

académicos y el posterior dictado de un programa de intervención preventiva.

Tras instar al alumnado a responder de manera responsable, se procedió a la aplicación del cuestionario en formato digitalizado, de manera colectiva y mediante cumplimentación individual (voluntaria y anónima).

3.5. Análisis de datos

En consonancia con los objetivos establecidos para esta investigación, los datos recolectados han sido tratados con el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 25, combinando diversos análisis estadísticos que se especifican a continuación.

En primer lugar, se comprobó la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach (α) de los tres factores que componen la escala MBI-SS.

En segundo lugar, se analizó la distribución muestral de las variables incluidas en el estudio procediendo al cálculo de los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), así como de las frecuencias en términos porcentuales de los resultados.

En tercer lugar, para detectar las diferencias entre grupos segmentados en función del sexo se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes con libre distribución.

En cuarto lugar, la relación entre variables se ha explorado a través de un análisis de correlación, haciendo uso del coeficiente de correlación de Spearman (r_s).

Y, por último, con el fin de clasificar a los participantes y determinar la prevalencia del síndrome se ha llevado a cabo un análisis clúster siguiendo las directrices especificadas para el instrumento.

4. Resultados

4.1. Diferencias en las variables estudiadas en función del sexo

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos, el coeficiente Alpha de Cronbach y el contraste de media entre hombres y mujeres (estadístico de contraste: *U* de Mann-Whitney) para el conjunto de variables estudiadas, con un nivel de confianza del 95 %.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y prueba *U* de Mann-Whitney para la igualdad de muestras

Subescala	<i>N</i>	α	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>U</i>	Sig
Agotamiento	89	,85	2,28	1,02	1139,5	,347
Mujer	57		2,41	1,06		
Hombre	32		2,03	0,90		
Cinismo	89	,68	1,31	1,02	369,5	,771
Mujer	57		1,32	1,04		
Hombre	32		1,29	1,00		
Autoeficacia académica	89	,80	4,24	0,82	815	,904
Mujer	57		4,22	0,87		
Hombre	32		4,29	0,74		

Las puntuaciones medias obtenidas para los factores que componen el MBI-SS, fueron 2,28 (2,02) para *agotamiento*, 1,31 (1,02) para *cinismo* y 4,24 (0,82) para *autoeficacia académica*. Y 2,19 (0,88). La consistencia interna de los tres factores mediante el coeficiente Alpha de Cronbach (α) arrojó una puntuación de ,85 para *agotamiento* y de ,80 para *autoeficacia académica*, lo que indica que la consistencia interna de las subescalas es adecuada, ya que los valores son superiores a los obtenidos en las muestras originales. Sin embargo, para la subescala de *cinismo* el valor obtenido es de ,68 puntos,

sugiriéndonos cautela con los resultados analizados respecto a las puntuaciones obtenidas en ese factor.

El análisis de los resultados en función del sexo nos muestra que para la subescala *agotamiento*, el grupo de mujeres obtuvo una puntuación media igual a 2,41 (1,06), mientras que en el grupo de hombres se obtuvo 2,03 (0,90); en la subescala *cinismo*, las mujeres obtuvieron una media de 1,32 (2,04) y los hombres de 1,29 (1,00); y en la subescala de *autoeficacia académica*, las puntuaciones medias fueron de 4,22 (0,87) para el subconjunto de mujeres y de 4,29 (0,74) para el de hombres. No obstante, el contraste de medianas en función del sexo nos indica que los niveles de *agotamiento* ($U = 1139,5, p = ,347$), de *cinismo* ($U = 369,5, p = ,771$) y de *autoeficacia académica* ($U = 815, p = ,904$) son similares para tanto para la muestra de hombres como de mujeres, por lo que no existen diferencias significativas que puedan atribuirse al sexo del alumnado en los tres factores que incluye el cuestionario.

4.2. Distribución de la muestra según niveles de incidencia para los factores

En la Tabla 2 se presenta la distribución de la muestra según los niveles autoinformados para cada uno de los factores que componen la escala, de acuerdo con los datos normativos recomendados en nota técnica NTP-732 del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo de España (Hederich y Caballero, 2016).

Tabla 2. Frecuencias por de niveles de incidencia de las variables

Subescalas/niveles	Frecuencia	porcentaje
Agotamiento	89	100,0
Bajo	16	18,0
Medio	49	55,1
Alto	24	27,0
Cinismo	89	100,0
Bajo	24	27,0

Subescalas/niveles	Frecuencia	porcentaje
Medio	54	60,7
Alto	11	12,4
Autoeficacia académica	89	100,0
Bajo	24	27,0
Medio	58	65,2
Alto	7	7,9

El análisis de frecuencias específico para cada factor nos revela que para la subescala *agotamiento* un 48 % de las personas encuestadas informa bajos niveles y un 25 % niveles medios, frente a un 27 % que expresa niveles altos.

Por su parte, en la subescala de *cinismo* los resultados nos indican que un 51 % informa bajos niveles y un 21 % niveles medios, mientras que un 28 % que expresa niveles altos.

Y, por último, respecto a la subescala *autoeficacia académica* se ha obtenido que un 19 % que expresa niveles altos, mientras que el 27 % de la muestra refiere bajos niveles y un 54 % niveles medios.

4.3. Relación entre las variables de estudio

Con objeto de conocer la relación entre las variables medidas en el estudio para la muestra global, en la Tabla 3 se presentan los coeficientes de correlación de Spearman (r_s) obtenidos.

Tabla 3. Correlación de Spearman entre variables para la muestra total

Medidas	1	2	3
1. Agotamiento	-		
2. Cinismo	,321**	-	
3. Autoeficacia académica	-,253*	-,13	-

Nota. N = 89. * $p < ,05$. ** $p < ,01$.

Tal y como puede apreciarse, el agotamiento presenta una correlación significativa y positiva con cinismo ($r_s = .321, p < .01$) y negativa con autoeficacia académica ($r_s = -.253, p < .05$). Entre el par cinismo y autoeficacia académica existe una correlación negativa, aunque no significativa.

En consonancia con los resultados obtenidos al analizar la diferencia de medianas, observamos que el análisis de correlación en función del sexo (Tabla 4) nos muestra tendencias similares para ambos grupos, aunque diferentes a las obtenidas para la muestra total.

Tabla 4. Correlación de Spearman entre variables en función del sexo

Medidas	1	2	3
1. Agotamiento	-	,291**	-.270*
2. Cinismo	,423*	-	-.260
3. Autoeficacia académica	-.191	-.020	-

Nota. Las correlaciones para el grupo de mujeres (n =57) se corresponden con los datos ubicados por encima de la diagonal y las correlaciones para el grupo de hombres (n =32) se corresponden con los datos ubicados por debajo de la diagonal. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Así, observamos que el *agotamiento* y el *cinismo* correlacionan positiva y significativamente, tanto para el grupo de hombres ($r_s = .423, p < .05$) como para el de mujeres ($r_s = .291, p < .01$).

Por su parte, la *autoeficacia académica* muestra una correlación negativa con agotamiento para ambos grupos, siendo significativa únicamente para el subconjunto de mujeres ($r_s = .270, p < .05$).

En el caso de las variables *cinismo* y *autoeficacia académica* se ha obtenido una correlación negativa pero no significativa para ambos grupos.

4.4. Prevalencia del síndrome de burnout académico

El cuestionario MBI-SS informa de los niveles de *burnout* a partir de las puntuaciones alcanzadas en cada una de las subescalas que lo componen. Las puntuaciones resultan de la suma de los valores asignados al conjunto de ítems asignados a la dimensión en cuestión, dividido por el número de ítems que la conforman (Schaufeli *et al.*, 2002). Así, la subescala de *agotamiento* agrupa los valores asignados a los ítems 6, 7, 8, 9 y 10; la subescala *cinismo*, el conjunto compuesto por los ítems 11, 12, 13 y 14; y la subescala *autoeficacia académica*, conformada por los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 15.

Tomando como referencia las pautas de baremación indicadas por Hederich y Caballero (2016), el alumnado ha sido clasificado en función de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones (Tabla 5). De este modo, se han obtenido los siguientes niveles de afectación del síndrome:

- *Bajo*. Refiere a quienes presentan niveles inexistente o bajos del síndrome. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen puntuaciones iguales o inferiores a 1,2 en *agotamiento* y a 0,5 en *cinismo*, así como iguales o superiores a 5,17 en *autoeficacia académica*.
- *Moderado*. Refiere a quienes muestran niveles intermedios del síndrome. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen puntuaciones que varían entre 1,3 y 2,8 en *agotamiento*, 0,6 y 2,25 en *cinismo* y 3,84 y 5,15 en *autoeficacia académica*.
- *Alto*. Refiere a quienes indican niveles elevados del síndrome. Se clasifican en esta categoría aquellas personas que obtienen puntuaciones iguales o superiores a 2,9 en *agotamiento* y a 2,26 en *cinismo*, así como iguales o inferiores a 3,83 en *autoeficacia académica*.

Tabla 5. Distribución de frecuencias de niveles de burnout para la muestra total

Categorías de puntaje	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Porcentaje
Bajo	44	0,49	49
Moderado	28	0,32	32
Alto	17	0,19	19
Total	89	1	100

Tal y como se muestra en la Tabla 5, los resultados indican que un 49 % de la muestra total presenta bajos niveles del síndrome, con puntuaciones combinadas bajas en *agotamiento* y *cinismo*, y altas en *autoeficacia académica*.

Un 32 % de las personas encuestadas autoinforma niveles moderados del síndrome, indicando un incremento de la intensidad del síndrome respecto al grupo anterior con puntuaciones al alza en *agotamiento* y *cinismo*, por un lado; y a la baja en *autoeficacia académica*, por otro.

Y, por último, un 19 % cumple con los indicadores que determina la existencia del síndrome con puntuaciones altas en *agotamiento* y *cinismo*, en conjunción con una baja *autoeficacia académica*.

5. Discusión

Ciñéndonos a la combinación de puntajes sugeridos para analizar la presencia del síndrome autoinformado, las puntuaciones obtenidas refieren niveles medios-altos de *agotamiento* y *cinismo* y medios-bajos de *autoeficacia académica*, correspondiéndose la mayor proporción muestral (51 %) con las categorías de prevalencia moderada y alta.

Además de la proporción muestral que evidencia niveles altos del síndrome (19 %), quienes muestran niveles moderados representan el 32 %. Un porcentaje nada desdeñable, más teniendo en cuenta

el carácter progresivo de los síntomas asociados al síndrome. En este sentido, niveles moderados del síndrome se asocian con una mayor probabilidad de experimentar el síndrome en el futuro, lo que representa un riesgo potencial que puede desembocar en una desmotivación profunda, la pérdida total del interés en los estudios y falta de confianza en sus capacidades, así como todos los efectos y consecuencias concomitantes asociados (Bresó *et al.*, 2011; Musitu *et al.*, 2012; Salavera y Usán, 2017).

Asimismo, se cumplen las tendencias de correlación indicadas para el síndrome entre las variables analizadas. Por un lado, la correlación positiva y significativa entre *agotamiento* y *cinismo* demuestra que cuanto más intensa sea el sentimiento de encontrarse agotado, más probable es que se experimente una pérdida de interés o actitudes de desvalorización hacia los estudios, tanto para la muestra total como para los subgrupos de mujeres y de hombres.

Por otro lado, la correlación negativa que se produce entre estos factores y la *autoeficacia académica*, indica que la percepción sobre las propias capacidades se ve reducida a medida que se incrementan los sentimientos de *agotamiento* y *cinismo*. Sin embargo, las pruebas de significación nos indican que mientras la correlación entre el par de variables *agotamiento-autoeficacia* académica es significativa, no se han obtenido resultados de significación similares en el par *cinismo-autoeficacia académica*.

Esta disparidad en cuanto a significación de correlaciones podría deberse a que el *agotamiento* representa la variable más central del síndrome y con mayor poder predictivo respecto a las puntuaciones obtenidas en *cinismo* y *autoeficacia académica* (Mészáros *et al.*, 2014; Pérez-Mármol y Brown, 2019).

En consonancia con los resultados obtenidos por Peralta-Ayala y Moya (2017) y Benavides *et al.* (2020), los resultados apuntan a que el género opera de manera neutra, ya que no se produjeron diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los factores que componen el cuestionario de *burnout* académico. Resultados que difieren de los encontrados en diversos estudios desarrollados

por Lebares *et al.* (2018), Portolés y González (2015) y Tement *et al.* (2016).

Con todo, es evidente que los niveles de *burnout* en este grupo de estudio señalan la importancia de establecer medidas de prevención e intervención para minimizar los efectos y consecuencias del síndrome.

6. Conclusiones

El trabajo social es una profesión que requiere, por definición, el contacto con personas. Contacto derivado de situaciones que conllevan una gran carga emocional y que requiere inexorablemente de competencias técnicas y sociales. En su defecto, las probabilidades de experimentar el síndrome del *burnout* se ven potentemente incrementadas.

Los niveles de prevalencia de *burnout* académico en la muestra analizada sugieren la conveniencia de desarrollar acciones preventivas desde un enfoque biopsicosocial, que permitan reducir los factores de riesgo e incrementar los factores de protección en el alumnado frente al síndrome.

En este sentido, es necesario replicar el estudio incluyendo procesos de selección muestral más amplios y con muestras procedentes de diferentes titulaciones, así como indagar sobre los factores específicos que influyen en el desarrollo del síndrome, de manera que puedan establecerse medidas comunes y extensibles al conjunto del alumnado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Referencias

Ahola, K. y Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of affective disorders*, 104, 103-110. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2007.03.004>

- Ahola, K. y Hakanen, J. (2014). Burnout and health. En M. P. Leiter, A. B. Bakker, y C. Maslach (Eds.), *Burnout at work: A psychological perspective* (pp. 10-31). Psychology Press.
- Álvarez-Pérez, P.; López-Aguilar, D. y Valladares-Hernández, R. (2021). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato. *Estudios Sobre Educación*, 40, 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Balsera, M.; Chavasco, G.; López, R.; Pérez, A.; Sánchez, M. y Villena, C. (2016). Estudio del Burnout en estudiantes de la Universidad de Granada. Influencia moduladora de variables de inteligencia emocional y clasificación por cursos. *ReiDoCrea*, 5(2), 27-32. <https://www.ugr.es/~reidocrea/5-2-5.pdf>
- Benavides, V. K.; Palacios, A. J. y Zambrano, C. A. (2020). Relación entre el Burnout Académico y la Autoestima, en estudiantes de pregrado de Medicina. *Informes Psicológicos*, 20(1), 19-31. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n1a02>
- 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. *High Educ*, 61, 339-355. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Caballero, C.; Abello, R. y 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.; Bresó, E. y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441. 15. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Caballero, C.; Hederich, C. y Palacio, J. (2009). El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista latinoamericana de Psicología*, 42(1) 131-146.
- Carlin, M. y Garcés de los Fayos Ruiz, E. (2010). El síndrome de Burnout: evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16713758020>

- Collins, S.; Coffey, M. y Morris, L. (2010). Social work students: Stress, support and well-being. *British Journal of Social Work*, 40(3), 963-982. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn148>
- Curbelo, L. (2015). Burnout académico en estudiantes de salud mental. Impacto en la salud física y la cognición. *Eureka*, 12(1), 35-48.
- González, 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, 7-18. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/111/101>
- González-Cabanach, R.; Souto, A.; Freire, C.; Fernández, R. y González-Doniz, L. (2016). La autoestima como variable protectora del burnout en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre Educación* (30), 95-113. <https://doi.org/10.15581/004.30.95-113>
- Hederich, C. y Caballero, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1-15. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3511>.
- Jiménez, M. P. y Caballero, C. C. (2021). La salud general percibida y su asociación al síndrome de burnout académico e ideación suicida en universitarios colombianos. *Psicogente* 24(45), 1-16. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.3878>
- Lebares, C. C.; Braun, H. J.; Guvva, E. V.; Epel, E. S. y Hecht, F. M. (2018). Burnout and gender in surgical training: A call to re-evaluate coping and dysfunction. *American journal of surgery*, 216(4), 800-804. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2018.07.058>
- Leiter, M. P. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Occupational Behavior*, 9, 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- Leiter, M. P. y Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. Jossey-Bass.
- Leung, S. S. K.; Wah Mak Y.; Yu Chui Y.; Chiang V. C. L. y Lee A. C. K. (2009). Occupational stress, mental health status and stress management behaviors among secondary school teacher in Hong Kong. *Health Education Journal*, 68 (4), 328-343. <http://dx.doi.org/10.1177/0017896909349255>

- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Merino, E.; Carbonero, M.; Moreno, B. y Morante, M. (2006). La escala de irritación como instrumento de evaluación del estrés laboral. *Psicothema*, 18, 419-424.
- Mészáros, V.; Adám, S.; Szabó, M.; Szigeti, R. y Urbán, R. (2014). The bifactor model of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) --an alternative measurement model of burnout. *Stress and health: journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 30(1), 82-88. <https://doi.org/10.1002/smi.2481>
- Musitu, G.; Jiménez, T. y Murgui, S. (2012). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49(1), 3-10. <https://www.uv.es/~lisis/terebel/07salud-publ-mex-art.pdf>
- Nadón, L.; De Beer, L. T. y Morin, A. J. S. (2022). Should Burnout Be Conceptualized as a Mental Disorder? *Behavioral Sciences*, 12, 82. <https://doi.org/10.3390/bs12030082>
- Oro, P.; Esquerda, M.; Viñas, J.; Yuguero, O. y Pifarre, J. (2019). Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 20, 42-48. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.09.003>
- Palacio, J. E.; Caballero, C. C.; González, O.; Gravini, M. y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.rbea>
- Peralta-Ayala C. R. y Moya, T. J. (2017). Síndrome de Burnout en Estudiantes de Odontología. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 432-442.
- Pérez-Mármol, J. y Brown, T. (2019). An examination of the structural validity of the maslach Burnout inventory-student survey (MBI-SS) using the rasch measurement model. *Health Professions Education*, 5(3), 259-274. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.05.004>

- Portolés A. y González, J. (2015). Rendimiento académico y correspondencias con indicadores de salud física y psicológica. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(2), 164-181. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.2.1409>
- Quintanilla, M. (2004). Prevalencia del síndrome de Burnout en las enfermeras de la Unidad de Paciente Crítico del Hospital del Trabajador Santiago de Chile y una propuesta de intervención. *Revista Chilena de Medicina Intensiva*, 19(1), 33-38.
- Rodríguez, C.; Oviedo, A. M.; Vargas, M. L.; Hernández, V. y Pérez, M. S. (2009). Prevalencia del Síndrome de Burnout en el personal de Enfermería de dos Hospitales del Estado de México. *Fundamentos de Humanidades*, 19(1), 179-193.
- Rosales, R. y Rosales, P. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36(4), 337-345. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2013.041>
- Rosales, Y. (2012). Estudio unidimensional del síndrome de *burnout* en estudiantes de medicina de Holguín. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32, 795-803.
- Saavedra-Martínez, C. (2018). *Una mirada descriptiva de las dimensiones del síndrome de Burnout en las profesionales y los profesionales en formación del programa de trabajo social*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Salanova, M.; Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salavera, C. y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Schaufeli, W.; Martínez, I.; Marques Pinto, A.; Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

- Schauffeli, W. 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. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Tement, S.; Pahor, A. y Jaušovec, N. (2016). EEG alpha frequency correlates of burnout and depression: The role of gender. *Biological psychology*, 114, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2015.11.005>
- Usán, P.; Salavera, C. y Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141-153. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Vizoso, C. 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.

Versión de revisión