

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL SÍNDROME DE BURNOUT,
ESTRÉS PERCIBIDO Y COMPROMISO EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE ARICA

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS RELATIONSHIP WITH BURNOUT
SYNDROME, PERCEIVED STRESS AND ENGAGEMENT IN A SAMPLE OF
UNIVERSITY STUDENTS FROM THE CITY OF ARICA

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA RELAÇÃO COM A SÍNDROME DE BURNOUT,
O ESTRESSE PERCEBIDO E O ENGAJAMENTO EM UMA AMOSTRA DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DA CIDADE DE ARICA

Percy L. Alvarez-Cabrera, Mayckol E. Castillo-Araya, Francisca A. Cerezo-Robles y Melani
L. Fernández-Ñave¹
Universidad Santo Tomás Arica

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo describir el Síndrome de Burnout Académico en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Arica. La muestra quedó constituida de 217 alumnos, de los cuales el 73,3% son mujeres y 26,7% son hombres, provenientes de las carreras de Enfermería, Terapia Ocupacional, Psicología y Kinesiología. El instrumento utilizado fue el Maslach Burnout Inventory adaptado a la población académica. El diseño de la presente investigación es de cohorte cuantitativo, ex post facto retrospectivo, de carácter transversal y alcance descriptivo correlacional. Los resultados evidenciaron que la Inteligencia Emocional funciona como un factor moderador ante la prevención de la aparición del Síndrome de Burnout Académico y Estrés Percibido. De tal forma que, interviniendo la Inteligencia Emocional los alumnos podrían disminuir la sintomatología de Estrés y del Burnout y potenciar la vinculación emocional, energía y motivación frente a las actividades y demandas académicas (Engagement).

¹ percyalvarez@santotomas.cl

Palabras Claves: Inteligencia Emocional; Burnout Académico; Engagement; Estrés Percibido.

ABSTRACT

The present study aims to describe the Academic Burnout Syndrome in a sample of university students from the city of Arica. The sample was constituted of 217 students, of which 73.3% are women and 26.7% are men, coming from the careers of Nursing, Occupational Therapy, Psychology and Kinesiology. The instrument used was the Maslach Burnout Inventory adapted to the academic population. The design of the present investigation is a quantitative cohort, ex post facto retrospective, of transversal character and correlational descriptive scope. The results showed that Emotional Intelligence works as a moderating factor when preventing the appearance of Academic Burnout Syndrome and Perceived Stress. In such a way that, by intervening the Emotional Intelligence, the students could reduce the symptoms of Stress and Burnout and strengthen the emotional bonding, energy and motivation in front of the activities and academic demands (Engagement).

Keys Words: Emotional Intelligence; Burnout Academic; Engagement; Stress Perceived.

ABSTRATO

O presente estudo tem como objetivo descrever a Síndrome de Burnout Acadêmica em uma amostra de universitários da cidade de Arica. A amostra foi constituída de 217 estudantes, dos quais 73,3% são mulheres e 26,7% são homens, provenientes das carreiras de Enfermagem, Terapia Ocupacional, Psicologia e Cinesiologia. O instrumento utilizado foi o Maslach Burnout Inventory adaptado para a população acadêmica. O delineamento da presente investigação é uma coorte quantitativa, retrospectiva ex post facto, de caráter transversal e escopo descritivo correlacional. Os resultados mostraram que a Inteligência Emocional funciona como um fator moderador na prevenção do aparecimento da Síndrome de Burnout Acadêmica e do Estresse Percibido. De tal forma que, ao intervir na Inteligência Emocional, os alunos pudessem reduzir os sintomas de Stress e Burnout e fortalecer o vínculo afetivo, energético e motivacional frente às atividades e demandas acadêmicas (Engajamento).

Palabras Chaves: Inteligência Emocional; Burnout Acadêmico; Noivado; Estresse Percebido.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016) expone que actualmente en Chile existen 1.247.135 estudiantes matriculados en alguna institución de Educación Superior, de ellos, el 94,5% son alumnos de pregrado. En 1986 eran 200 mil los estudiantes de Educación Superior, hoy el 40% de los jóvenes entre 18 y 24 años están matriculados en un programa de Educación Superior, es decir, 4 de cada 10 jóvenes chilenos, están cursando una carrera de educación universitaria. Esto demuestra, que la cobertura en educación superior ha aumentado en forma significativa en los últimos años. Lo anterior es importante abordarlo desde el enfoque psicosocial, pues implica pasar de la educación secundaria (educación media) a la superior. Dado que, a pesar del aumento en los ingresos académicos a la educación superior y sabiendo que iniciar una carrera universitaria puede ser una experiencia positiva en algunos casos, que se asume con motivación e ilusión, existen estudiantes que durante su proceso formativo, no disponen de las competencias y estrategias necesarias para abordar las demandas de su vida académica.

Como consecuencia de las tensiones de la vida moderna, las exigencias de un constante perfeccionamiento de los conocimientos en el ámbito individual, estudiantil y profesional, sumado a las carencias de habilidades emocionales, es que los estudiantes universitarios pueden llegar a experimentar sensaciones y percepciones que van a mermar su rendimiento y bienestar emocional y/o educacional, este fenómeno lo denomina Gil-Montes (2001) como Síndrome de Burnout Académico, que podría desencadenar sensaciones de no poder dar más de sí mismo (Agotamiento Emocional) y responder con una actitud negativa de autocrítica, desvalorización y pérdida de interés en valor y trascendencia del estudio (Despersonalización), lo que podría incrementar sus dudas acerca de la capacidad para realizarlo (Realización personal). Estos indicadores generarán un impacto negativo no solo en la salud (Alvarez et al., 2016), sino también en el rendimiento académico de dichos estudiantes (Palacio et al., 2012; Caballero et al., 2015).

Teniendo en cuenta que si bien los estudiantes universitarios no son trabajadores en un sentido formal, contractualmente hablando y sin retribución salarial por su labor, desde un punto de vista psicológico y social, muchas de las actividades que realizan son comparables a las que lleva a cabo un trabajador. Como cualquier empleado, forman parte de una organización donde desempeñan un determinado rol, realizan tareas que requieren un esfuerzo, tienen unos objetivos que cumplir y su rendimiento es constantemente evaluado y recompensado por sus profesores quienes ejercen una función análoga a la de un supervisor en el ámbito laboral (Caballero et al., 2015).

Debido a lo anterior, se puede señalar que, como forma de mediar este síndrome, surge como un elemento importante, la Inteligencia Emocional (en adelante IE) concebida como la habilidad de controlar las propias emociones y la de los demás, de discriminar entre ellas y utilizar la información para guiar el pensamiento y el comportamiento (Salovey y Mayer, 1990, citados en Rodríguez y Suarez, 2012). En general, es una forma de enfrentar las consecuencias negativas del Síndrome del Burnout Académico. Es importante mencionar que este constructo (IE) en niveles altos permitiría a los estudiantes universitarios vivenciar un estado de bienestar y satisfacción emocional e interpersonal, tener una mejor calidad de redes interaccionales, lo que desemboca en apoyo social y menor disposición para presentar comportamientos despersonalizados, reducción de la sensación de agotamiento emocional, sintomatología física, ansiogena y depresiva incrementando, por defecto, el rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, citado en Páez y Castaño, 2015).

Por otro lado, las investigaciones de Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Extremera, Duran y Rey, 2007; Pena y Extremera, 2012; Cazalla-Luna y Molero, 2014; Caballero, Gonzales y Palacio, 2015, muestran que niveles bajos de inteligencia emocional en los estudiantes facilita la aparición de problemas como: déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, disminución de la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso en el rendimiento y compromiso académico. Existiendo así una mayor predisposición a experimentar Estrés Académicos y Síndrome de Burnout Académico.

De esta manera, es fundamental incrementar el conocimiento y comprensión de la relación existente entre las variables antes mencionadas. Puesto que, esto les permitirá a los jóvenes que están en proceso de formación, atender al desarrollo de competencias emocionales para alcanzar el éxito profesional y personal. Sobre todo en aquellos estudiantes universitarios del área de la salud, debido a que, son los profesionales de esta área los que presentan mayores índices de desgaste profesional en la actualidad, el cual se viene gestando en ocasiones desde la formación académica.

Es por eso que, la presente investigación tiene como objetivo describir el Síndrome de Burnout Académico en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Arica.

OBJETIVO GENERAL

Describir los niveles de Síndrome de Burnout Académico según los puntos de cortes existentes en la literatura (Maslach y Jackson, Gil-Montes y Peiró, Neira y Schaufeli y Dierendock).

MÉTODO

MUESTRA

La población en estudio corresponde a estudiantes de las carreras de Psicología, Enfermería, Terapia Ocupacional y Kinesiología de la Universidad Santo Tomás, sede Arica, que se encontraban cursando entre segundo y quinto año, obteniéndose una representación por nivel del (14,7%) para segundo año, (46,1%) para tercer año, (32,3%) para cuarto año y (6,9%) para quinto año.

La muestra final quedó constituida por 217 estudiantes distribuida de la siguiente manera; Psicología con 44 estudiantes (20,3%); Kinesiología con 33 estudiantes (15,2%); Enfermería con 107 estudiantes (49,3%) y terapia ocupacional con 33 estudiantes (15,2%). De los cuales 159 son mujeres equivalentes al 73,3% de la muestra y 58 son hombres que corresponden al 26,7% de la muestra. La edad de los participantes de la investigación presenta una media de 22,76 y una

desviación típica de 3,26 con un mínimo de edad de 18 años y un máximo de 34 años. En lo que respecta al estado civil de los participantes, 207 estudiantes son solteros lo que equivale al 95,4% y 10 sujetos son casados equivalentes al 4,6% de la muestra.

INSTRUMENTO

Para evaluar los niveles de Burnout Académico se aplicó el *Inventario de Burnout de Maslach* adaptado al contexto universitario, el formato original (MBI) presenta 22 ítems, distribuidos en las variables de agotamiento emocional, despersonalización y realización. Este instrumento posee dos versiones específicas para medir el síndrome en profesionales de la salud (*Human Service Survey* o MBI-HSS) y en profesionales de la educación (*Educator' Survey* o MBI-ES), además de una versión abreviada de 16 ítems que puede ser aplicada en cualquier grupo profesional (*General Survey* o MBI-GS), en la cual la redacción de los ítems es más genérica y aborda experiencias asociadas al trabajo en general sin referirse a los otros con los que uno trabaja (ver tabla 1).

Tabla 1. *Comparativa de confiabilidad de MBI.*

<i>Autores</i>	<i>Agotamiento Emocional</i>	<i>Despersonalización</i>	<i>Realización Personal</i>
Caballero, González & Palacios (2015).	.70	.71	.81
Pérez, Parra, Fasce, Ortiz, Bastías & Bustamante (2012).	.81	.76	.74
Bravo (2013).	.82	.68	.71
Alvarez-Cabrera, Castillo-Araya, Cerezo-Robles & Fernández-Ñave (2017).	.85	.71	.67

Fuentes: Caballero et al., 2014; Pérez et al., 2012; Bravo, 2012 & Alvarez-Cabrera et al., 2018.

El muestreo utilizado es de tipo No probabilístico por conveniencia, en cuanto al diseño de la presente investigación es de cohorte cuantitativo, ex post facto retrospectivo.

PROCEDIMIENTO:

En primera instancia se realizó una búsqueda bibliográfica relacionada con el tema, los artículos científicos se obtuvieron a través de las siguientes bases de datos: Psycodoc, Proquest y Scielo. Los criterios de inclusión utilizados para seleccionar los artículos bases para esta investigación fueron: que tengan títulos con las palabras claves de la investigación, con población de estudio en estudiantes universitarios y por último que hayan sido publicados desde el año 2010 en adelante y que estén relacionados con el tema de la investigación.

Posterior a esto se realizó la creación del cuadernillo que contiene el instrumento que se utilizará en la investigación (MBI-SS) el cual fue aplicado a una muestra piloto conformada por 30 estudiantes de psicología de segundo año, de la Universidad Santo Tomás, sede Arica. Con el fin de evaluar la consistencia interna de los factores o subescala del instrumento a través del alfa de cronbach, para estimar la precisión de las mediciones.

Resguardando los aspectos éticos la aplicación, se realizó con el previo consentimiento de la dirección de las facultades. Se aseguró el anonimato en las respuestas, y se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. El tiempo necesario para la aplicación del cuadernillo fue de 15 minutos aproximadamente en el horario de clases durante los meses de abril y mayo. Posteriormente, se construyó una matriz de dato los cuales fueron ingresados y procesado en el software estadístico SPSS.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentaran los niveles de Síndrome de Burnout Académico según los puntos de cortes existentes en la literatura (Maslach y Jackson, Gil-Montes y Peiró, Neira y Schaufeli y Dierendonck, 1995). Ver tabla 2.

Tabla 2: Prevalencia del Síndrome de Burnout Académico según los distintos puntos de cortes.

Puntos De corte	Maslach & Jackson (1986)			Gil-Montes & Peiró (2000)			Neira (2004)			Schaufeli & Dierendonck (1995)		
	RPE	AE	DEP	RPE	AE	DEP	RPE	AE	DEP	RPE	AE	DEP
Alto	≥39	≥ 27	≥ 13	≥ 40	≥ 25	≥ 9	≥ 41	≥ 22	≥ 5	≥ 29	≥ 34	≥ 12
(%)	(47)	(47,0)	(22,1)	(39,2)	(54,8)	(41)	(32,3)	(63,6)	(52,5)	(98,6)	(19,8)	(26,7)
Medio	38-32	26-17	12-7	39-36	24-16	8-4	36-40	12-21	3-6	28-26	33-26	11-6
(%)	(45,6)	(31,3)	(30,4)	(31,3)	(28,1)	(28,6)	(38,2)	(28,6)	(26,7)	(1,4)	(32,3)	(29,5)
Bajo	≤ 31	≤ 16	≤ 6	≤ 35	≤ 15	≤ 3	≤ 35	≤ 11	≤ 2	≤ 25	≤ 25	≤ 5
(%)	(7,4)	(21,7)	(47,5)	(29,5)	(17,1)	(30,4)	(29,5)	(7,8)	(20,7)	(-)	(47,9)	(43,8)
%	0,9%			9,7%			13,8%			0,5%		

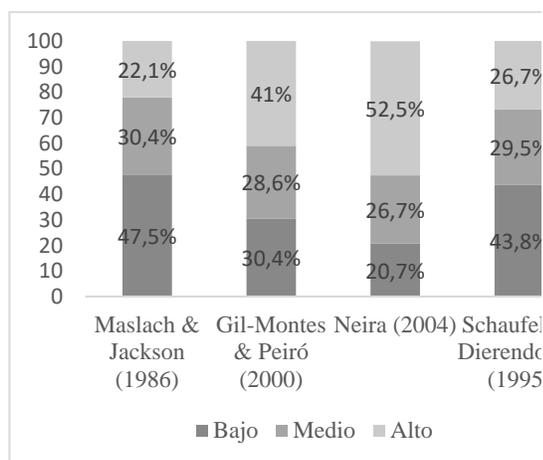
SBA

Fuente: Alvarez-Cabrera et al., 2018.

Según los resultados de la tabla 2, se puede apreciar que los puntos de corte de Maslach y Jackson (1986) para Realización Personal en los estudios son; alto ≥ 39 puntos, medio entre 38-32 puntos, bajo ≤ 31 ; Agotamiento Emocional, alto ≥ 27 puntos, medio entre 26-17 puntos, bajo ≤ 16 ; Despersonalización, alto ≥ 13 puntos, medio entre 12-7 puntos y bajo ≤ 6 . Según Gil-Montes y Peiró (2000) para Realización Personal en los estudios, alto ≥ 40 puntos, medio entre 39-36 puntos, bajo ≤ 35 puntos; Agotamiento Emocional, alto ≥ 25 puntos, medio entre 24-16 puntos, bajo ≤ 15 puntos; Despersonalización, alto ≥ 9 puntos, medio entre 8-4 puntos y bajo ≤ 3 . Según los puntos de cohorte de Neira (2004) para Realización Personal en los estudios, alto ≥ 41 puntos, medio entre 36-40 puntos, bajo ≤ 35 puntos; Agotamiento Emocional, alto ≥ 22 puntos, medio entre 12-21 puntos, bajo ≤ 11 puntos; Despersonalización, alto ≥ 5 , medio entre 3-6 puntos y bajo ≤ 2 puntos. Según Schaufeli & Dierendonck (1995) para Realización Personal en los estudios, alto ≥ 29 puntos, medio entre 28-26 puntos, bajo ≤ 25 puntos; Agotamiento Emocional, alto ≥ 34

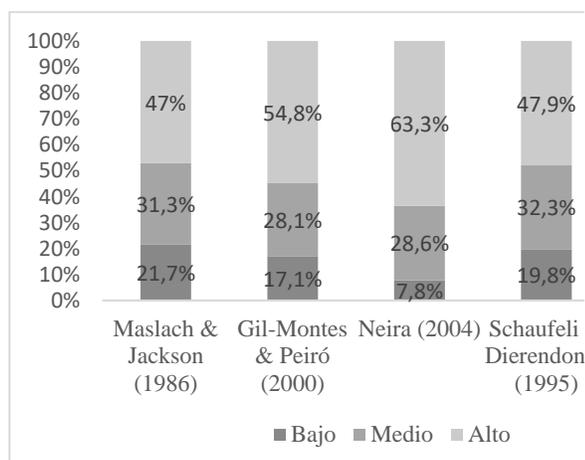
puntos, medio entre 33-26, bajo ≤ 25 puntos; Despersonalización, alto ≥ 12 puntos, medio entre 11-6 punto y bajo ≤ 5 puntos (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Prevalencia de los niveles de Despersonalización según los distintos puntos de corte.



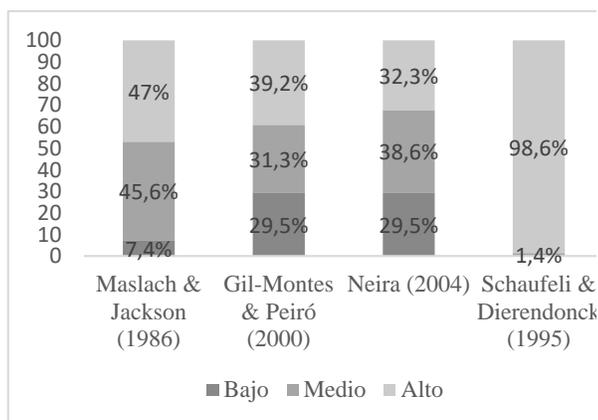
Fuente: Alvarez-Cabrera et al., 2018.

Cuadro 2: Prevalencia de los niveles de Agotamiento Emocional según los distintos puntos de corte.



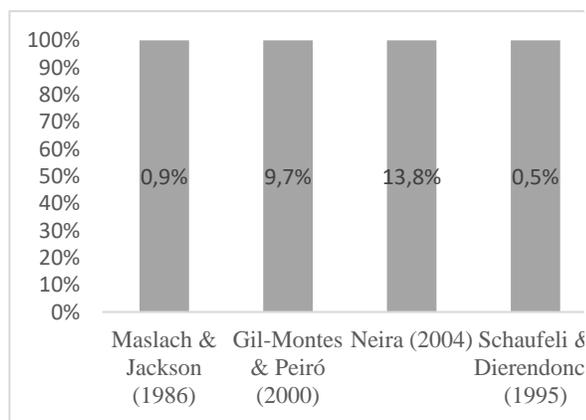
Fuente: Alvarez-Cabrera et al., 2018.

Cuadro 3: Prevalencia de los niveles de Realización Personal según los distintos puntos de corte.



Fuente: Alvarez-Cabrera et al., 2018.

Cuadro 4: Prevalencia del Síndrome de Burnout Académico según los distintos puntos de corte.



Fuente: Alvarez-Cabrera et al., 2018.

Según los resultados del cuadro 1, tomando en cuenta los distintos puntos de corte, los niveles de Despersonalización según Maslach y Jackson (1986), 103 participantes (47,5%) puntuaron bajo, 66 participantes (30,4%) puntuaron medio y 48 sujetos (22,1%) puntuaron alto en

despersonalización; Aplicando los criterios de Gil-Montes y Peiró (2000), 89 participantes (41%) puntuaron alto en despersonalización, 62 participantes (28,6) medio y 66 participantes (30,4%) puntuaron bajo; Según los puntos de corte de Neira (2004), 114 participantes (52,5) puntuaron alto, 58 participantes (26,7) puntuaron medio y 45 sujetos (20,7%) puntuaron bajo. Finalmente, según los cortes de Schaufeli y Dierendonck (1995), 95 participantes (43,8%) puntuaron bajo, 64 participantes (29,5) puntuaron medio y 58 participante (26,7%) puntuaron alto (ver cuadro 2).

Según los resultados del cuadro 2, tomando en cuenta los distintos puntos de corte, los niveles de Agotamiento Emocional según Maslach y Jackson (1986), 47 participantes (21,7%) puntuaron bajo, 68 participantes (31,3%) puntuaron medio y 102 sujetos (47%) puntuaron alto en Agotamiento Emocional; Aplicando los criterios de Gil-Montes y Peiró (2000), 119 participantes (54,8%) puntuaron alto en Agotamiento Emocional, 61 participantes (28,1) medio y 37 participantes (17,1%) puntuaron bajo; Según los puntos de corte de Neira (2004), 137 participantes (63,3) puntuaron alto, 63 participantes (28,6) puntuaron medio y 17 sujetos (7,8%) puntuaron bajo. Finalmente, según los cortes de Schaufeli y Dierendonck (1995), 43 participantes (19,8%) puntuaron bajo, 70 participantes (32,3) puntuaron medio y 104 participante (47,9%) puntuaron alto (ver cuadro 3).

Según los resultados del cuadro 3, tomando en cuenta los distintos puntos de corte, los niveles de Realización Personal en los estudios según Maslach y Jackson (1986), 16 participantes (7,4%) puntuaron bajo, 99 participantes (45,6%) puntuaron medio y 102 sujetos (47%) puntuaron alto en Realización Personal; Aplicando los criterios de Gil-Montes y Peiró (2000), 85 participantes (39,2%) puntuaron alto en Realización Personal, 68 participantes (31,3) medio y 64 participantes (29,5%) puntuaron bajo; Según los puntos de corte de Neira (2004), 70 participantes (32,3) puntuaron alto, 83 participantes (38,2) puntuaron medio y 64 sujetos (29,5%) puntuaron bajo. Finalmente según los cortes de Schaufeli y Dierendonck (1995), 3 participantes (1,4 %) puntuaron medio y 214 participante (98,6%) puntuaron alto (ver cuadro 4).

Los resultados del cuadro 4 según los puntos de cortes y utilizando los criterios de categorización (Bajo Realización Personal, Alto Agotamiento y Alta Despersonalización). Sólo (0,9%) de los participantes presentarían el Síndrome de Burnout Académico si se aplicaran los

puntos de corte de Maslach y Jackson (1986), mientras que la prevalencia se elevó a (9,7%) de los participantes con los criterios de Gil-Monte y Peiró (2000), y a un (13,8%) de los participantes con los criterios de Neira (2004). Por el contrario, la prevalencia del Síndrome de Burnout Académico resultó inferior cuando se utilizaron criterios de (Schaufeli y Dierendonck, 1995), pues solo (0,5%) de los participantes presentarían el Síndrome de Burnout Académico.

DISCUSIÓN

La presente investigación tiene como objetivo describir y relacionar los niveles de Inteligencia Emocional, Síndrome de Burnout, Estrés Percibido y Engagement en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Arica, pertenecientes a la Universidad Santo Tomás de las carreras de Enfermería, Kinesiología, Terapia Ocupacional y Psicología.

Según los resultados del objetivo específico (*Describir los niveles de Síndrome de Burnout Académico según los puntos de cortes existentes en la literatura, Maslach y Jackson, Gil-Montes y Peiró, Neira y Schaufeli y Dierendock*). Al no existir una baremación general, se presentaron cuatro puntos de cortes, con el fin de tener una perspectiva más amplia de la visión que tienen distintos autores según los puntos de cortes que ellos plantean, para esto se utilizaron los cuatro autores más citados en la literatura. Encontrando que según Neira (2004) y Gil-Monte (2000) en las dimensiones de Despersonalización y Agotamiento Emocional, más de la mitad de la población del estudio presenta niveles moderados en dichas variables, esto coincide con los resultados de Alfaro-Toloza et al., 2013. Por otro lado, la Realización Personal, muestra niveles equiparados según los distintos puntos de cortes de Maslach y Jackson (1986), Gil-Montes y Peiró (2000) y Neira (2004) en los diferentes rangos. Sin embargo, según Schaufeli y Dierendock (1995), se presentan niveles altos de Realización Personal. Estos resultados son similares a los que plantean los distintos puntos de cortes, hay algunas diferencias sustanciales, pero en general son muy similares.

Continuando con la idea anterior, los resultados obtenidos muestran que un 13% de la población estudiada presenta el Síndrome de Burnout Académico utilizando los puntos de cortes de Neira (2004), este porcentaje coincide con los encontrados en distintas investigaciones

realizadas con poblaciones universitarias, las cuales encontraron porcentajes similares a los hallados en la presente investigación. Castro, Ceballos y Ortiz (2011) en su investigación de Síndrome de Burnout en estudiantes de pregrado en Colombia encontraron que en un 15,5 % de la población estudiada había presencia del Síndrome de Burnout, Alfaro-Toloza et al., (2013), en su estudio de Burnout Académico en estudiantes chilenos, encontraron que en un 13,3 % había presencia de Síndrome de Burnout Académico. Por lo tanto, los resultados obtenidos están dentro de los rangos esperados para la población académica y los puntos de cortes de Neira (2004) serían los que mejor se adecuan a la población académica.

Tres son las principales limitaciones del presente estudio. En primer lugar, la falta de bibliografía asociada a las variables de Burnout en el ámbito educativo, por lo tanto se sugiere que se generen más investigaciones en este ámbito y que aborden diferentes diseños (transversales, longitudinales o cuasi-experimentales), en Chile y Latinoamérica. En segundo lugar, otra limitación del estudio es el poder de generalización de los resultados obtenidos dado el tamaño y características de la muestra. Las evidencias alcanzadas no deberían ser trasladadas a otros contextos diferentes a los de la muestra, salvo a aquellas poblaciones que presenten las mismas características sociodemográficas de la muestra. En tercer y último lugar se debe tener en cuenta que la muestra no se encuentra equiparada, lo cual aumenta la posibilidad de un sesgo, por lo tanto, se debe tener en cuenta para futuras investigaciones la necesidad de equiparar las muestras para obtener mayor claridad en los grupos de comparación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez Cabrera P., Chacón Fuertes, F., Sánchez Moreno, E. y Araya Urquiola, Y. (2016). Síndrome de Burnout y Estrés Laboral en funcionarios de prisiones en Chile. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9 (1), 63-72
2. Alfaro-Tolosa, P., Olmos-de-Aguilera, R., Fuentealba, M. y Céspedes-González, E. (2013). Síndrome de burnout y factores asociados en estudiantes de una escuela de medicina de Chile. *CIMEL*, 18(2), 23-26.
3. Bar-On, R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional an social intelligence*. 105th annual convention of the American Pssychological Association in Chicago.
4. Barraza, A. (2011). Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 51-74
5. Bakker, A., Schaufeli, W., Leiter, M. y Taris, W. (2008). Work engagement : Anemerging concept in occupational health psychology, *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organization*, 22(3), 187-200.
6. Bravo, L. (2013). Predictores del engagement académico en estudiante odontologías. *Revista Educación Ciencia Salud*, 10(2), 86-95.
7. Bresó, E. (2008) *Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy*. [Trabajo para optar el título doctoral Psicología en las Organizaciones]. Universidad Jaume I de Castellón, España.
8. Cabanach, R., Souto-Gestal, A. y Franco, V. (2016). Escala de estresores académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, 41-50.
9. Caballero, C. (2012). *El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de barranquilla*. Doctoral dissertation. Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia).
10. Caballero, C., Bresso, É. y Gonzales, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.

11. Caballero, C., Gonzales, O. y Palacio, J. (2015). Relación de burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Salud Uninorte*, 31(1), 59-69.
12. Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1), 131-146.
13. 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.
14. Caballero, C., Palacio, J. y Hederich, C. (2012). *Burnout académico: Prevalencia y Factores asociados*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
15. Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-49.
16. Castro, C., Caballos, O. y Ortiz, L. (2011). Síndrome de burnout en estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 223-246.
17. Casanova, J., Benedicto, S., Luna, F. y Maldonado, C. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: un estudio en alumnado de medicina. *Revista REIDOCREA*, 1-6.
18. Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *REOP*, 25(3), 56-73.
19. Cera, E., Almagro, B., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos*, 27, 8-13.
20. Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
21. Díaz, F. & Gómez, I. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131.
22. Estrada, E., Moysén, A., Belcazar, P., Garay, J., Villaveces, M. y Gurrola, G. (2016) Inteligencia emocional en estudiantes universitarios mexicanos. *XVII Congreso virtual internacional de psiquiatría*. Recuperado de

<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65573/Interpsiquis%202016%20Inteligencia%20emocional%20en%20j%C3%B3venes.pdf?sequence=1>.

23. Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. y Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiante de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147.
24. Epstein, S., y Meier, P. (1989). Pensamiento constructivo: una variable de adaptación amplia con componentes específicos. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 57(2), 332-350. Doi: 10.1037 / 0022-3514.57.2.332.
25. Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
26. 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.
27. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
28. Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
29. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751- 755.
30. Fernández, J., Almagro, B. y Sáenz-López, P. (2011). Inteligencia Emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura CCD*, 10, 31-39.
31. Fernández-Serrano, M., Moreno-López, L., Pérez-García, M y Verdejos-García, A. (2012) Inteligencia emocional en individuos dependientes de cocaína. *Trastornos adictivos*, 14(1), 27-33.
32. Freudenberger, H. (1974). *Staffburnout*. *Journan of Social Issues*, 30(1), 159-165.
33. García del Castillo, J., García del Castillo-López, Á., Gázquez, M. y Marzo Campos, J. (2013). La Inteligencia Emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Salud y drogas*, 13(2), 89-97.

34. García-Fernández, M. y Giménez-Mas, (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Revista digital del centro del profesorado*, 3(6), 43-52.
35. García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154
36. Gil-Montes, P. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 3(5), 77-82.
37. Gil-Montes, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44(2), 33-44.
38. Gil- Montes, P. y Peiró. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 135-149.
39. Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. New York: Bantam.
40. Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., Mccoll, P., Torres, G. y Meyer, K. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Médica Chile*, 143, 930-937.
41. Gonzales, R., Souto, A. Fernández, R., y Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiante universitario de fisioterapia. *Revista de Investigación en educación*. 9(2), 7-18.
42. González, M., Landero, R. y Moral, J. (2011). Estrés percibido, ira y burnout en amas de casa mexicanas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 123-143.
43. Hederich-Martínez, C. & Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario maslach burnout inventory-student survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista Ces Psicología*, 9(1), 1-15.
44. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
45. Herrera, A. y Moletto, G. (2014). Estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología. *Revista de Psicología UVM*, 4(8), 20-31.

46. Herrera, D., Rodríguez, M. y Valverde, M. (2003). *Validación del Inventario de Estrés Académico de Polo, Hernández y Pozo en Estudiantes Universitarios de la Comuna de Concepción*. Universidad Del Desarrollo Concepción de Chile. Disponible en: <http://spamelarf.files.wordpress.com/2010/09/cuanti2.pdf>. [Consultado el 15 de abril de 2017].
47. Hinrichs, C., Ortiz, L. y Pérez, C. (2016). Relación entre el bienestar académico de estudiantes de kinesiología de una Universidad Tradicional de Chile y su percepción del ambiente educacional. *Formación Universitaria*, 9(1), 109-116.
48. Lazarus, R. y Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
49. Loayza-Castro, J., Correa-López, L., Cabello-Vela, C., Huamán-García, M., Cedillo-Ramírez, L., Vela-Ruiz, J., Pérez-Acuña, L., González-Menéndez, M. y De la Cruz-Vargas, J. (2016). Síndrome de burnout en estudiantes universitarios: tendencias actuales. *Revista Facultad Medica Humana*, 16(1), 31-36.
50. López, R., Carmona, L., Pérez, C. y Parra, P. (2015). Burnout y engagement académico en fonoaudiología. *Revista Investigación en Educación Médica*, 5(17), 17-23.
51. Martínez, A., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
52. Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. En W.Schaufeli, C.Maslach, y T. Marek (Eds), *Professional burnout: Recent development in theory ant research*, 19-32.
53. Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 32, 37-44.
54. Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-103.
55. Maslach, C. y Jackson, S. (1984). Burnout in Organizational Settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual: Applications in Organizational Settings Annual*. 5, 133-153.
56. Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
57. Meyer, A., Ramírez, L. y Pérez, C. (2013). Percepción de estrés en estudiantes chilenos de medicina y enfermería. *Revista Educación Ciencia Salud*, 10(2), 79-85.
58. Mayer, J. y Salovey, P. (2007). *¿Qué es inteligencia emocional?* In J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
59. Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence*, 396-420. Cambridge, England: Cambridge University

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf

60. Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016). Proyectándose al futuro. *Mi Futuro.cl*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/2011-09-25-19-46-31/por-que-ingresar>.

61. Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.

62. Muñoz, F. (2004). *El estrés académico: Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, Huelva, España.

63. Neira, C. (2004). *Cuando se enferman los que curan: Estrés laboral y burnout en los profesionales de la salud*. Buenos Aires: Ganbacop.

64. Nieto, M. y Jozami, M. (2015). Estrés percibido en estudiantes universitarios. Resultados preliminares. *Revista Trazos Universitarios*, ISSN 1853-6425, Recuperado de <http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>.

65. Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.

66. Palacios, J., Caballero, C., Gonzáles, O., Gravini, M. y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologicas*, 11(2), 535-544.

67. Parada, M. y Pérez, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 1-21.

68. Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista Educación Ciencia Salud*, 7(1), 57-63.

69. Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista Educación Ciencia Salud*, 7 (2), 128-133.

70. Pedrero-Pérez, E., Ruiz-Sánchez de León, J., Lozoya-Delgado, P., Rojo-Mota, G., Llanero-Luque, M. y Puerta-García, C. (2015). La “escala de estrés percibido”: estudio

psicométrico sin restricciones en población no clínica y adictos a sustancias en tratamiento. *Psicología Conductual*, 23(2), 305-324.

71. 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.

72. Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Ortiz, L., Bastías, N. y Bustamante, C. (2012). Estructura factorial y confiabilidad del inventario de burnout de maslach en universitarios chilenos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 255-263.

73. Remor, E. (2006). Psychometric properties of a european spanish versión of the perceived stress scale (PPS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93.

74. Remor, E. y Carrobbles, J. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7 (2-3), 195-201.

75. Reyes, C. y Carrasco, I. (2014). Inteligencia emocional es estudiantes de la universidad nacional del centro del Perú, 2013. *Revista de Ciencia & Sociedad*, 4(1) ,87-99.

76. Rodríguez, U. y Suárez, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiante de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359.

77. Salanova, M., Martínez, I. y Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. *Psicología de la Organización*, 349-376.

78. Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anuales de Psicología*, 21 (1), 170-180.

79. Salanova, M., Grau, R., Martínez, I. y Llorens, S. (2004). Facilitadores, obstáculos, rendimientos académicos relacionados con la satisfacción con los asuntos del estudio. Periódico *El País Universal*.

80. Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed), *Emotion, Disclosure, y Health*, 125-151.

81. Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). "Emotional intelligen-ce". *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (185), 21-31.

82. Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports. Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17 (5), 611-627.
83. Sánchez, G. y Araya-Vargas, G. (2013). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36.
84. Satchimo, A., Nieves, Z. y Grau, R. (2013). Factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios, *Psicogente*, 16 (29), 143-154.
85. Selye H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature* 138(3479), 4-32.
86. Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *The BMJ*, 1(4667), 1383-1392.
87. Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencias emocional percibida, bienestar subjetivo. Estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
88. Silva, Y., Carena, M. y Canuto, M. (2013). Niveles de engagement y burnout en voluntarios universitarios un estudio exploratorio descriptivo. *Boletín de Psicología*, 108, 37-57.
89. Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de salud pública*, 17(2), 300-313.
90. Schaufeli, W. y Bakker, A. (2003). The Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Test manual. Utrecht, The Netherlands: Department of Social & Organizational Psychology.
91. Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
92. Schaufeli, W. y Dierendonck, D. (1995). Questionary note about the cross-national and clinical validity of cut off points of the Maslach Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 76(3), 1083-1090. Doi.org/10.2466/pr0.1995.76.3c.1083.
93. Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, P., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 33(5): 464-472.

94. Tapia, D., Cruz, C., Gallardo, I. y Dasso, M. (2007). Adaptación de la escala de percepción global de estrés (EPGE) en estudiantes adultos de escasos recursos en Santiago, Chile. *Psiquiatría y Salud Mental*, 24(1-2), 109-119.

Recibido: 15/03/2018

Aceptado: 17/05/2018

NO EXISTEN CONFLICTOS DE INTERÉS