



UNIVERSIDAD
PRIVADA
DEL NORTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

“BURNOUT ACADÉMICO E INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE TRUJILLO”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autora:

Ericka Johana Huaccha Muñoz

Asesor:

Lic. Tania Valdivia Morales

Trujillo – Perú
2016

APROBACIÓN DE LA TESIS

La asesora y los miembros del jurado evaluador asignados, **APRUEBAN** la tesis desarrollada por la Bachiller **Ericka Johana Huaccha Muñoz**, denominada:

“BURNOUT ACADÉMICO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TRUJILLO”

Lic. Tania Valdivia Morales
ASESORA

Dra. Gina Chávez Ventura
JURADO
PRESIDENTE

Mg. Lorena Frias Saavedra
JURADO

Mg. Paulo Florian Arana
JURADO

DEDICATORIA

A mis padres, Carlos Huaccha y Rosa Muñoz, por su apoyo en cada una de mis decisiones; y por brindarme mi carrera profesional, ayudándome con los recursos necesarios.

A mis hermanos, Leydi y Carlos, quienes son mi motivación para avanzar en la vida, teniendo como anhelo que cumplan todos sus objetivos.

A mi esposo Carlos, por su gran apoyo; y a mi hijita Mia, mi princesa hermosa, quien es mi más grande inspiración para luchar y seguir cumpliendo mis metas planteadas.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento a mi familia y amigos, quienes con sus palabras de aliento han contribuido a que este objetivo se cumpla.

A la Universidad Privada del Norte por los años de formación y el apoyo brindado para la realización de la presente investigación.

A la docente Gina Chávez, por su asesoría y conocimientos brindados para la realización y ejecución del presente estudio.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DE LA TESIS.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	13
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	37
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	50
CAPITULO 5 DISCUSIÓN.....	64
CONCLUSIONES.....	69
RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS.....	72
ANEXOS.....	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los estudiantes.....	41
Tabla 2. Matriz de componentes principales con rotación Varimax aplicada a los ítems del Inventario de Burnout de Maslach (MBI).....	50
Tabla 3. Análisis de fiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach aplicada al inventario de burnout de Maslach y sus dimensiones.....	52
Tabla 4. Matriz de componentes principales con rotación Varimax aplicada a los ítems del Trait Meta Mood Scale.....	53
Tabla 5. Análisis de fiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach aplicada al Trait Meta Mood Scale y sus factores.....	55
Tabla 6. Datos descriptivos de la media y desviación típica de las dimensiones del Burnout académico e inteligencia emocional.....	56
Tabla 7. Burnout académico en estudiantes universitarios según el sexo.....	57
Tabla 8. Burnout académico según las dimensiones y sus categorías.....	58
Tabla 9. Inteligencia emocional en estudiantes universitarios según el sexo.....	59
Tabla 10. Inteligencia emocional en estudiantes universitarios según los factores y sus categorías.....	60
Tabla 11. Asociación entre el Burnout académico y la inteligencia emocional.....	61
Tabla 12. Correlación entre el Burnout académico y las dimensiones de Inteligencia emocional.....	62
Tabla 13. Correlaciones entre las dimensiones del Burnout Académico y los factores de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.....	63

RESUMEN

En el estudio se explora la asociación entre el burnout académico y la inteligencia emocional en una muestra de 173 estudiantes de una universidad privada de Trujillo, de ambos sexos pertenecientes a las carreras profesionales de derecho y ciencias políticas (34), administración y marketing (52), administración y negocio internacionales (87); los cuales se encuentran cursando los tres últimos ciclos de sus respectivas carreras. Para ello, se empleó el Inventario de Burnout de Maslach (MBI), de Maslach y Jackson, adaptado por Pérez *et al.* para la población de estudiantes universitarios; y, la escala Trait Meta Mood (TMM-24), de Salovey et al., adaptado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos; realizando la validación de éstos en 332 estudiantes. Se encontró una correlación significativa entre el burnout académico y la inteligencia emocional; a pesar de ello, los hallazgos reflejaron bajos índices de presencia de burnout en los alumnos. También, se obtuvo correlaciones negativas altamente significativas entre agotamiento emocional con claridad de los sentimientos y con el factor de reparación emocional; asimismo, correlación negativa y altamente significativa entre despersonalización y reparación emocional; no obstante, éstas son relaciones bajas. Además, se pudo concluir que una capacidad emocional adecuada en el alumno ayuda a sobrellevar las situaciones demandantes de estrés y las circunstancias que se presentan en la vida universitaria.

Palabras Clave: Burnout académico, inteligencia emocional, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

In the present study explores the association between academic burnout and emotional intelligence in a sample of 173 students of a private university in Trujillo, of both sexes belonging to careers of law and political science (34), administration and marketing (52), management and international business (87); which are studying the last three cycles of their careers. For this, was used the Maslach Burnout Inventory (MBI), Maslach and Jackson, adapted by Perez et al. for the population of university students; and, Trait Meta Mood Scale (TMM-24), Salovey et al, adapted by Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos; performing validation of these in 332 students. It was found a significant correlation between academic burnout and emotional intelligence; nevertheless, the findings reflected the presence of low levels of burnout in students. Also, was obtained negative correlations highly significant between emotional exhaustion with clarity of feelings and the factor of emotional reparation; also, negative and highly significant correlation between depersonalization and emotional reparation; however, these are low ratios. Furthermore, it was concluded that adequate emotional capacity in students helps overcome the applicants stress and circumstances that arise in university life.

Keywords: Burnout academic, emotional intelligence, university students.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

En la actualidad, podemos observar a estudiantes culminar los estudios secundarios, de los cuales, la mayoría de éstos, optan por cursar una carrera profesional de un periodo de duración de cinco a seis años, tiempo en el que necesitan adaptarse a un nuevo ambiente estudiantil cada vez más exigente; teniendo que cumplir ciertas normas, trabajos requeridos por el docente y la aprobación de exámenes; con el fin de cursar cada ciclo formativo con resultados satisfactorios, asimismo, lograr las metas planteadas respecto a la formación profesional de cada estudiante.

Algunos alumnos logran integrar las habilidades y competencias necesarias en su proceso formativo; no obstante, otros, presentan dificultades a lo largo de su formación, no cumpliendo con las exigencias que rige la institución para la aprobación de uno o varios cursos, dándose el atraso académico debido a la desaprobación de éste; o en otros casos, la deserción universitaria por parte de los jóvenes al no tolerar adecuadamente la demanda requerida por cada docente perteneciente a su formación profesional.

Al revisar el índice de deserción universitaria, determinado por la *(Organización de Cooperación Económica y el Desarrollo-OECD (2008))*, se observa que en países como EEUU, la deserción universitaria llega al 35%; en España, la deserción llega a más del 20%, mientras que en Italia el abandono de las carreras llega al 60%.

Por otro lado, el Centro de Estudios de Educación Argentina – CEA (2015), analizó la evolución de la matrícula y la graduación universitaria entre el 2003 y el 2012; determinando que sólo 3 de cada 10 estudiantes terminan sus estudios; cifra que en Brasil asciende a 5 y en Chile a 6.

En el Perú casi 50 mil jóvenes cada año abandonan las universidades para no volver jamás, la causa de la deserción se debe a que las personas no pueden sobrellevar la carga académica, otras causas son, también, la inconformidad y la insatisfacción con la carrera (López y Plasencia, 2008).

Mori (2012) refiere que la deserción universitaria, en el Perú, alcanza una tasa del 17% del problema en educación y entre 40 y 50 mil jóvenes abandonan sus estudios universitarios

cada año; de este grupo, el 70% corresponde a estudiantes de universidades privadas y el 30% a universidades estatales.

Por consiguiente, el monto invertido por los padres de familia en pensiones de estudios universitarios, en el 2004, fue de 99.23 millones de dólares. Mientras que en el año 2005, se perdió más de 100 millones de dólares (Plasencia, 2008).

La carga académica, así como la inconformidad, genera en los estudiantes un alto grado de estrés, lo cual para algunas personas es difícil de manejar, generándose el burnout, provocando en el estudiante el ausentismo, la desmotivación (Mansilla, 2010), padecimiento de insomnio, problemas gastrointestinales, sudoración, dolores de cuello y espalda, taquicardia, migraña, abuso de fármacos estimulantes, entre otros (Rosales y Rosales, 2013).

El término "Burnout" lo introdujo el psiquiatra Freudenberger (1974, citado por Silva, 2016) cuando observó cómo los profesionales, tras un tiempo en su puesto de trabajo, sufrían una pérdida de energía, para luego llegar al agotamiento y desmotivación por su labor. De igual manera, Maslach y Jackson (1981), ubica este síndrome específicamente en profesionistas, en aquellos que laboralmente tienen contacto con otras personas.

Sin embargo, Pines (1996), no sólo ubica el burnout en trabajadores, también, se presenta en personas que no lo son, como los estudiantes. De tal manera, surgieron investigaciones que abarcaban dentro de la población afectada por el burnout, a los estudiantes universitarios. (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

Entre estas investigaciones realizadas, se estudió el burnout en estudiantes de medicina (Parra-Osorio, et al., 2015; Luna-Porta, Mayor-Vega y Taype-Rondán, 2015; Borda, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo y Ruiz, 2007); odontología (Calvache, et al., 2013; Picasso-Pozo, et al., 2012; Preciado y Vázquez, 2010), estudiantes de enfermería y obstetricia (Barraza, Carrasco y Arreola, 2008), de los doctorados en educación (Barraza, Ortega y Ortega, 2013), de trabajo social (Marcó y Ramos, 2010); y, Fisioterapia (González, Souto, Fernández y Freire, 2011) demostrando que el burnout puede darse también en los estudiantes puesto que en sus resultados evidenciaron la existencia de éste durante su proceso estudiantil.

Es así que el estudio del burnout en estudiantes universitarios se define como "Burnout académico", siendo estudiado, sin distinción alguna, en personas de diferentes carreras profesionales, profesores de las universidades y estudiantes de posgrado; también se utiliza el término "Burnout estudiantil" para referirse a éstos. (Rosales y Rosales, 2013).

Tras una revisión de la literatura, Gil-Monte y Peiró (1997, citado por González, Souto, Fernández y Freire, 2011) evidenció que el ámbito emocional constituye uno de los cuatro grandes índices que se han asociado al síndrome de burnout.

Es por ello, que se ha realizado una investigación en España, el cual relacionó el burnout y la inteligencia emocional, en docentes, constatando que la inteligencia emocional en profesores influyó sobre el burnout: directamente, sobre las dimensiones del síndrome, e indirectamente, vía supresión de pensamientos (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

De tal manera, se infiere que las emociones desempeñan un papel relevante en la aparición del burnout, siendo interesante conocer si esta relación también se puede sostener en el ámbito académico (González, Souto, Fernández y Freire, 2011); sin embargo, no se han encontrado estudios donde hayan examinado la relación entre la inteligencia emocional y el burnout generado en los estudiantes universitarios; de igual forma, en nuestra localidad no existe una investigación que incluya ambas variables por lo que no existe una noción cuantitativa sobre la relación de éstas en la Ciudad de Trujillo.

Por tal motivo, en el presente trabajo de investigación se adopta el burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios investigando el grado de asociación a lo largo del proceso formativo de éstos.

1.2. Formulación del problema

¿Existe asociación entre el Burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo?

1.3. Justificación

Es relevante conocer el grado de asociación entre el Burnout académico y la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios, porque permitirá llenar vacíos de información existente de investigaciones realizadas en años anteriores.

Promoverá la oportunidad de realizar gestiones futuras como medio de solución y futuros programas de intervención ante la problemática percibida de la deserción universitaria; siendo beneficiarios, los estudiantes universitarios.

Asimismo, se validarán los instrumentos a utilizar, como el Inventario de Burnout de Maslach y el Trait Meta Mood Scale; facilitando el campo de estudio; además, la información brindada, servirá de fuente para futuros estudios que muestren interés hacia estos lineamientos, ya que el tema es de gran valor e importancia en el área académica, social y personal.

1.4. Limitaciones

- La validez externa de la investigación puede ser limitada por las características comunes (carrera profesional, ciclo, edad, sexo) de los estudiantes de la ciudad de Trujillo en el presente estudio.
- La ejecución de la presente investigación estuvo limitada por la predisposición de los docentes de aula para la autorización de la aplicación de los instrumentos.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

- ❖ Determinar el grado de asociación existente entre el burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo.

1.5.2. Objetivos Específicos

- ❖ Hallar las propiedades psicométricas del Inventario de Burnout de Maslach y Trait Meta Mood Scale.
- ❖ Identificar la presencia de burnout académico según el sexo de los estudiantes.
- ❖ Identificar los niveles de inteligencia emocional según el sexo de los estudiantes.
- ❖ Describir la relación entre las dimensiones del burnout académico y las dimensiones de la inteligencia emocional.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Luna (2016) tuvo como objetivo del estudio establecer el nivel de Burnout en un grupo de pilotos de transporte de carga pesada de Guatemala; teniendo como muestra un total de 25 varones; siendo la investigación de tipo descriptiva y utilizando como instrumento el CESQT, el cual evalúa el síndrome de Burnout; dando como resultado un alto nivel de Burnout en los pilotos, y, encontrando a nivel crítico las siguientes escalas: desgaste psíquico, indolencia y culpa; asimismo, el nivel de satisfacción se encontró en un nivel medio – alto, reflejando que algunos de los colaboradores se sientan identificados con la organización, a pesar de los altos niveles críticos que se encontraron.

Escobedo (2015), se propuso establecer la relación que existe entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado en Guatemala; siendo la población 53 alumnos del nivel de básicos, tanto del género femenino como masculino, comprendidos entre los 14 y 16 años de edad; asimismo, la investigación se trabajó de forma cuantitativa, de tipo correlacional; aplicándose la prueba TMSS, basada en Trait Meta-Mood Scale, para evaluar la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico se obtuvo del promedio de las notas finales, de tal modo, luego de haber realizado el análisis estadístico, se determinó que existe una correlación estadísticamente significativa entre Estrategias para Regular las Emociones y rendimiento académico en los alumnos de 1ro y 2do básico; en lo que se refiere a la subescala de Atención a las Emociones, se determinó que no existe una correlación positiva, entre las dos variables; por lo cual, se concluyó que entre el total de las subescalas de inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos, la correlación no fue estadísticamente significativa.

Gázquez, Pérez-Fuentes, Díaz-Herrero, García-Fernández e inglés (2015) se concentraron en dos objetivos, por una parte, identificar diferentes perfiles de inteligencia emocional (IE) y, por otra parte, comprobar si entre los perfiles identificados existen diferencias estadísticamente significativas respecto a la conducta social en adolescentes españoles; para dicho propósito, participaron 1.071 adolescentes (50,2% chicas) españoles con edades de 14 a 17 años, a los que se les administró la “Escala de inteligencia emocional percibida” (Trait Meta-Mood Scale-24, TMMS-24) y la “Batería de socialización BAS-3”; indicando como resultados diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en los patrones de

comportamiento social, destacando los estudiantes de los grupos con alta IE generalizada y alta puntuación en regulación emocional, los cuales muestran mayores puntuaciones en conductas sociales positivas.

Martínez, Méndez y García-Sevilla (2015) se propusieron como objetivo analizar la empatía cognitiva y afectiva en cuidadores profesionales en un centro de personas mayores institucionalizadas en España, siendo el enfoque de la investigación no experimental de tipo comparativo; en el cual participaron 20 cuidadores profesionales, 22.2% son varones y el 77.8% mujeres, y, utilizando como instrumentos el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), el Inventario de *Burnout* de Maslach (MBI) y una encuesta elaborada *ad hoc* para el personal laboral para la recogida de información sociodemográfica y del puesto de trabajo; de esta manera, obtuvieron como resultado una correlación significativa positiva, con tamaño del efecto alto, entre la edad y el estrés empático y entre éste y el agotamiento emocional; también, se ha encontrado significación positiva entre despersonalización y la alegría empática.

Parra-Osorio, Rojas-Castaño, Patiño-Córdoba, Caicedo-Ausecha, Valderrama-Aguirre (2015) se plantearon como objetivo determinar la prevalencia y la correlación del Síndrome de Burnout y el Estrés Académico en estudiantes de Medicina de una Facultad de salud en Cali-Colombia, ejerciéndose un estudio descriptivo, de corte transversal y exploratorio; para ello, se aplicaron como Instrumentos el Maslach Inventory Student Survey y el Inventario SISCO, obteniendo como resultado una relación significativa entre la prevalencia de Burnout y los niveles de estrés, asimismo, más del 95% de los participantes manifestó Burnout de niveles leve o moderado; mientras que solo el 35,2% manifestó en algunas ocasiones percibir estrés académico.

Calvache, Chazatar, Jiménez, Quiñones, Galvis y Moreno (2013) tuvieron como objetivo analizar los factores de riesgo asociados al Síndrome de Burnout en estudiantes de Odontología de la Universidad del Valle en Cali-Colombia; siendo la investigación de tipo transversal, participando en el estudio 90 estudiantes matriculados en el periodo Febrero-Junio de 2012 que cursan tercero, cuarto y quinto año; para ello, se empleó el test Maslach Burnout Inventory (MBI), concluyendo que la carga académica puede ser un factor predisponente que impacta principalmente en la despersonalización y se manifiesta al finalizar la carrera universitaria; y, que las variables socio-económicas, el ambiente familiar, la edad o cursar un semestre específico no se constituyeron factores de riesgo para el desarrollo del síndrome.

Barraza, Ortega y Ortega (2013) asumieron el propósito de identificar el perfil descriptivo del síndrome de burnout en alumnos de doctorado en educación de la ciudad de Durango en España; así como establecer la relación que existe entre éste y las variables sociodemográficas (género, edad, relación de pareja y número de hijos) y situacional (doctorado que cursa) en los alumnos, siendo la investigación de tipo correlacional, transversal y no experimental; en el cual, participaron los alumnos del doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo-Español, con edad mínima de 27 años y máxima de 58 años, siendo 42 el promedio; utilizando como instrumento la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil EUBE; de esta manera, obtuvieron como resultado que el perfil descriptivo del síndrome de burnout que manifiestan los alumnos de los doctorados en educación de la ciudad de Durango, presenta un nivel leve del burnout.

González, Souto, Fernández & Freire (2011) se fijaron el propósito de analizar, la relación existente entre las dimensiones que se engloban dentro de la regulación emocional (control emocional, uso de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento emocional y claridad emocional) y las tres dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) en estudiantes de Fisioterapia en España; obteniendo como resultado que cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones aparecen manifestaciones más claras de burnout; sin embargo, cuanto mayor es la regulación emocional, hay menores síntomas de agotamiento y despersonalización, y mayores niveles de realización personal en los estudiantes.

Silva (2016) tuvo como objetivo determinar la prevalencia y factores asociados al síndrome de Burnout en el personal médico del área crítica del hospital San José de Callao en el período octubre - diciembre 2015 en Lima-Perú; para ello, se realizó un estudio de tipo observacional, descriptivo, analítico de corte transversal y de fuente de información prospectiva; la población, fue la totalidad de personal médico que labora en el área crítica del hospital San José, tomándose en cuenta como personal médico a asistentes, residentes e internos; hallándose como resultados una prevalencia del síndrome de Burnout en el 7.8% del personal estudiado, también que existe un 29.7% de personal con niveles altos de “cansancio emocional”, 39.1% con niveles altos de “despersonalización” y un 37.5% con niveles altos de “realización personal”; asimismo, no se encontró asociación estadísticamente significativa de las variables sociodemográficas sobre el síndrome de Burnout.

Toledo (2016) tuvieron como objetivo determinar la prevalencia del síndrome de Burnout en el personal de salud de la Clínica Maison de Santé durante el año 2015 en Lima-Perú,

mediante un Estudio descriptivo; siendo los participantes los médicos y enfermeras que laboraron en la Clínica, utilizando para ello el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI); obteniéndose que el 44.6% presentó agotamiento emocional alto, 76.7% despersonalización alta y 60.7% baja realización personal, siendo la frecuencia del síndrome de Burnout, según los criterios definidos por Maslach, de 39.2%; evidenciando que la dimensión más afectada fue la despersonalización, encontrándose que el 76.7% mostraron niveles altos.

Luna-Porta, Mayor-Vega y Taype-Rondán (2015) tuvieron el objetivo de analizar lo que se ha investigado del Síndrome de Burnout en estudiantes de pregrado de Medicina Humana en el Perú, encontrando solamente cuatro documentos (dos artículos y dos tesis), en los cuales se evidencia que el Síndrome de burnout tiene alta prevalencia entre los internos de Medicina Humana del Perú, concluyendo que las universidades deben investigar sobre este tema para ampliar los hallazgos descriptivos y evaluar la eficacia de estrategias que den solución a este problema.

Paz (2014) se fijó como objetivo hallar la prevalencia del síndrome de burnout en los estudiantes del internado médico de los Hospitales Nivel III de Trujillo-Perú; comparando las diferencias según su hospital de rotación, universidad de procedencia y rotación actual en los Hospitales; para ello, participaron 132 estudiantes y emplearon dos encuestas anónimas, una fue la escala Maslach Burnout Inventory en su versión Human Services Survey, y, otra, sobre características sociodemográficas; concluyendo que el síndrome de burnout estuvo aproximadamente en el 40% de los internos de medicina con un mayor porcentaje en los estudiantes de la Universidad Nacional de Trujillo que los de las universidades particulares. Asimismo, se encontró mayor prevalencia entre las rotaciones de cirugía y ginecología, donde el Hospital Víctor Lazarte Echeagaray fue el de mayor prevalencia.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Burnout

Concepto de Burnout

Maslach y Jackson (1981), consideran al “burnout” como un agotamiento emocional que se presenta frecuentemente en trabajadores que mantienen un contacto constante y directo con las personas, los cuales, a menudo deben pasar un tiempo considerable en la participación intensa con la gente; de esta manera, a medida que los recursos emocionales de éstos se agotan, los trabajadores sienten que ya no son capaces de dar de sí mismos en un nivel psicológico.

Maslach lo define como un síndrome psicológico de ciertas experiencias interrelacionadas: primero es el agotamiento, como una respuesta al estrés; pero además, en segundo lugar, es también un cambio, un cambio negativo sobre cómo se siente uno con el trabajo y las demás personas, cuando hablamos de ellas con indiferencia (cinismo), y tercero; cuando las personas se empiezan a sentir negativas sobre sí mismas, sobre su competencia, su capacidad, sus deseos y su motivación para trabajar (Juárez, 2014).

Por otro lado, el Burnout se define como el cansancio emocional que genera la ausencia de motivación y, posteriormente, produce en el sujeto sentimientos de inadecuación y fracaso debido a un estrés laboral crónico (Suca-Saavedra y López-Huamanrayme, 2016).

Por último, Silva (2016) lo conceptualizó como la sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral, que surge especialmente en aquellos que se dedican a profesiones de servicios como consecuencia del contacto diario y frecuente con su trabajo.

Delimitación conceptual de Burnout Académico

El burnout, en el ámbito académico, nace de que los estudiantes universitarios, al igual que cualquier profesional, se encuentran con presiones y sobrecargas propias de la labor académica Garcés (1995, citado por Caballero, Hederich, y Palacio, 2010).

Bresó (2008, citado por Caballero, Hederich y Palacio, 2010) señala que los estudiantes al igual que cualquier trabajador, mantienen una relación de compensación directa e indirecta con la institución universitaria, evidenciada en apoyos económicos, becas, reconocimientos o premios; asimismo, indica que el burnout académico está contribuido por factores sociales y académicos; y, sus dificultades de afrontamiento, soliendo desencadenar sensaciones de no poder dar más de sí mismo, pérdida de desinterés en los estudios, así como, dudas respecto a la propia capacidad para realizarlos.

La aplicación del cuestionario de Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) de Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova & Bakker en el 2002 reflejó la presencia de un número importante de jóvenes que muestran agotamiento por las demandas del estudio, actitudes de desinterés, autosabotaje frente a las actividades académicas y dudas acerca del valor del estudio (cinismo) y sentimiento de incompetencia como estudiantes (autoeficacia) (Bresó, Llorens y Salanova, 2005; Bresó y Salanova, 2005).

Caballero, Hederich y Palacio (2010) refiere que el burnout académico, es un resultado motivacional, cognitivo, emocional y conductual de un proceso de estrés crónico que se genera por la interacción de características del contexto académico y del individuo.

Por último, el burnout académico se define como estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por situaciones generadoras de estrés a través de un proceso adaptativo por el cual transcurre el estudiante (Barraza, Carrasco y Arreola, 2008; Barraza, 2009).

Enfoques teórico-conceptual

El burnout procede del inglés y se traduce en castellano por "estar quemado"; en un principio, fue acuñado por el psiquiatra Herbert Freudenberger (1974, citado por Llinares, 2011) como un estado de agotamiento que experimentaban algunos profesionales que trabajaban en algún tipo de institución como respuesta a la interacción entre el individuo y el entorno laboral.

De igual manera, Maslach y Jackson (1981), ubica este síndrome como un agotamiento emocional que se presenta frecuentemente en trabajadores que mantienen un contacto constante y directo con las personas,

Mientras que en una segunda línea de indagación, identificada con el enfoque conceptual originado en el trabajo de Pines (1996), se ubica este síndrome tanto en profesionistas como en personas que no lo son y cuyo desempeño no está ligado al ámbito laboral (p. ej. estudiantes) (Barraza, Ortega y Ortega, 2013)

Posteriormente, las investigaciones se extendieron hacia otros lineamientos, abarcando dentro de la población afectada por el burnout, a los estudiantes universitarios. (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

El primer trabajo que abordó el síndrome de burnout académico fue de Balogun (1995 citado por Barraza, Ortega y Ortega, 2013); en el cual participaron estudiantes de terapia física.

Entre estas investigaciones realizadas, se estudió el burnout en estudiantes de medicina (Borda, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo y Ruiz, 2007; Dyrbye, et al., 2006), estudiantes de enfermería (Carlotto, Goncalves y Brazil, 2005; Deary, Watson y Houston, 2003), de enfermería y obstetricia (Barraza, Carrasco y Arreola, 2008), odontología (Preciado y Vázquez, 2010), estudiantes de trabajo social (Marcó y Ramos, 2010) y de diferentes carreras profesionales (Caballero, Hederich y Palacio, 2010; Martínez y Marques, 2005), demostrando que el burnout puede darse también en los estudiantes puesto que en sus resultados evidenciaron la existencia de éste durante su proceso estudiantil.

De esta manera, el estudio del burnout en estudiantes universitarios se define como “Burnout académico”, siendo estudiado, sin distinción alguna, en personas de diferentes carreras profesionales, profesores de las universidades y estudiantes de posgrado; por otro lado, también se utiliza el término “Burnout estudiantil” para referirse a éstos. (Rosales y Rosales, 2013).

Tipos de Burnout

Gillespie (1980, citado por González, 2015), diferenció dos tipos de burnout. Uno de ellos, el Burnout activo, el cual abarca los elementos externos a la profesión, caracterizándose por la permanencia de conductas asertivas; y el otro, el Burnout pasivo, refiere los factores internos psicosociales reflejando sentimientos de retirada y apatía ante los demás.

Por otra parte, Farber (1988, 1998, 2000), comprueban en los resultados de sus estudios, tres tipos de burnout. El primer tipo es el “frenético”, el cual se encuentra conformado por sujetos que se sienten optimistas y energéticos descuidando su salud y vida personal por el éxito en el trabajo. Para ellos el fracaso es imposible, negándose a reconocerlo hasta que sus esfuerzos se encuentren completamente agotados (Farber, 1988). El individuo trabaja excesivamente en búsqueda de gratificación suficiente para que coincida con sus niveles de estrés percibido (Farber, 1998). Por otro lado, a este grupo, también se le puede denominar burnout “Clásico” (Farber, 2000). El segundo tipo es el de los desgastados, las personas se sienten abrumadas y desgastadas por los factores de la organización, como las políticas de ésta, el bajo salario, excesiva carga laboral, entre otras; y, el excesivo trabajo que deben realizar (Farber, 1988). Posteriormente, Farber, hace referencia a este tipo, con el nombre “desgaste natural”, en donde los individuos se dan por vencidos ante las situaciones generadoras de estrés (Farber, 2000). En conclusión, estas personas se caracterizan por presentar mucho estrés y poca gratificación (Farber, 1998); y, finalmente, el tipo de infraestimulado, en el cual no se encuentra grados excesivos de trabajo, ni existe sobrecarga laboral; sin embargo, las personas sienten ausencia de reconocimiento y recompensas hacia su trabajo (Farber, 1988). Este agotamiento se debe a las condiciones de trabajos monótonos y poco estimulantes a los que se deben enfrentar día a día (Farber, 2000).

No obstante, algunas personas pueden poseer los tres tipos reunidos, asimismo, algunos sujetos pueden manifestar síntomas diferentes de cualquiera de estos tipos (Farber, 1988).

Fases del proceso y evolución del burnout.

Los modelos que explican el desarrollo del burnout han aportado importante información que permite comprender este síndrome; sin embargo, no resultan suficientes para entender el burnout en el área académica puesto que están definidas en un contexto laboral. La relación que se establece entre universidad – estudiante se encuentra definida como relación empresa – cliente. A pesar de ello, son modelos teóricos relevantes para la evolución del burnout (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

Edelwich y Brodsky (1980, citado por González, 2015) lo define "como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones del trabajo. El modelo propone cuatro fases: la primera, es el entusiasmo o luna de miel, fase de apasionamiento, la persona desea dar cada día más de sí mismo, se encuentra con energías, de manera que todo parece posible de lograr, encontrándose satisfecho con los compañeros de trabajo y la organización; la segunda, el estancamiento, también conocido como "el despertar" puesto que la persona se da cuenta que las expectativas idealistas presentadas en un inicio, no corresponde exactamente a la realidad, todo se ve de manera distinta y empiezan a encontrar problemas a lo que antes parecía maravilloso; posteriormente, sin que la persona se dé cuenta, comienza a deslizarse hacia la fase siguiente; la tercera etapa, es la frustración o el "tostamiento", en donde el entusiasmo y energía, ahora se transforma en una fatiga crónica e irritabilidad, empiezan a surgir manifestaciones en la persona a nivel emocionales, físicos y conductuales, como alteraciones en la alimentación y el sueño, reflejándose en una baja productividad; y, finalmente, la cuarta, es la apatía, en donde el burnout ya se encuentra instalado, experimentando un abrumador sentimiento de fracaso, pérdida de autoestima y autoconfianza; desesperanza y una visión negativa hacia el futuro, lo que conlleva, a deseos de abandonar la profesión (Bosqued, 2008).

El modelo de Price y Murphy (1984, citados por Caballero, Hederich y Palacio, 2010), se asemeja a un duelo, pues conlleva a nivel personal, la pérdida de la ilusión; a nivel interpersonal, la ausencia de los beneficios; y a nivel social, la pérdida de un trabajador eficiente. En este modelo, se desarrollan varias fases sintomáticas: la primera es la desorientación, luego, labilidad emocional, prosigue con la culpa, debido al fracaso, y finalmente, la soledad y tristeza.

Por otro lado, el modelo secuencial de Leiter y Maslach (1988) plantea que la aparición del burnout se da a través de una evolución, el cual inicia con la aparición de agotamiento emocional, evidenciando cansancio, fatiga, pérdida de energía, entre otros síntomas, posteriormente, aparece la despersonalización, el cual puede definirse como una forma de afrontamiento que protege a la persona de la desilusión y agotamiento, y por último, la baja realización personal, presentando dificultades en la adaptación, deterioro de autoconcepto y desconfianza en las propias habilidades.

El modelo de Cherniss (1993, citado por Llinares, 2011; y, Forbes, 2011), postula el desarrollo del burnout mediante un proceso de adaptación psicológica entre el sujeto estresado y un trabajo estresante (Llinares, 2011), en el cual la principal característica es la pérdida de compromiso por parte del sujeto (Forbes, 2011). El proceso lo describe en tres fases; el primero de éstos es la fase de estrés en donde se presenta un desequilibrio entre las demandas exigidas del trabajo y los recursos con los que dispone el trabajador para afrontar estas situaciones (Forbes, 2011; Llinares, 2011); posteriormente, se genera la fase de agotamiento, en el que la persona da una respuesta emocional inmediata ante el desequilibrio presentado en la primera fase (Llinares, 2011), como preocupación, sentimientos de ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento (Forbes, 2011); y por último, se evidencia el agotamiento defensivo, en el cual se aprecian cambios en la conducta del sujeto, como el cinismo, asimismo, también se reflejan cambios en la actitud, como el trato frío y distante de los demás (Forbes, 2011; Llinares, 2011).

Por último, Gil-Monte (1998), manifiesta una interacción entre las emociones y las cogniciones que se establecen en el sujeto. En este modelo, se distinguen dos fases: La evaluación cognitiva, el cual se presenta después de una evaluación realizada; ya que, las estrategias de afrontamiento iniciales que la persona empleó, no fueron eficaces para reducir el estrés sentido, generando la ausencia de realización personal en el sujeto; luego se presentan las dificultades emocionales, donde la persona no logra con éxito afrontar las circunstancias problemáticas, aparece una falta de realización personal y posteriormente, ésta, progresa a un agotamiento emocional y el agotamiento emocional conduce a la despersonalización, como estrategia de afrontamiento.

Posteriormente, Gil-Monte, Carretero, Roldán y Nuñez (2005) contribuyen una jerarquización diferente de los síntomas del burnout, el primero de ellos es la pérdida de ilusión por el trabajo, teniendo un fuerte deseo por cumplir las metas propuestas

manifestando plena satisfacción hacia el entorno laboral; posteriormente, se evidencia el desgaste psíquico, caracterizándose por un agotamiento físico y emocional, dando paso a la presencia de actitudes negativas hacia los clientes de la organización, y finalmente, sentimientos de culpa, los cuales se presenta en determinados casos.

Causas del burnout.

Ante la sintomatología presentada, se pueden definir ciertos factores que generan el burnout. Rosales y Rosales (2013) refieren como elementos causales el estado físico y salud, el estilo de vida de la persona, las características de la personalidad, las motivaciones por las que el sujeto realiza sus estudios superiores, las altas demandas planteadas y la ausencia de recursos para afrontar éstas exigencias.

Por otro lado, Llinares (2011) y Bosqued (2008) agrupan las causas del burnout en dos factores, como los personales y situacionales, estas variables no tienen la misma relevancia e influencia en el desarrollo del síndrome de burnout, puesto que los factores personales son facilitadores del síndrome, mientras que los factores situacionales son desencadenantes:

Los factores personales, facilitan la producción del burnout, entre éstas, se encuentran las características personales y actitudes frente al trabajo como el idealismo, las altas expectativas y las altas demandas evidenciadas (Bosqued, 2008). También se evidencia baja remuneración económica, uso inadecuado de los recursos, el alto entusiasmo inicial, baja tolerancia al estrés y a la frustración, entre otros; pueden generar como resultado el desarrollo de este síndrome (Llinares, 2011). No obstante, Maslach (2009) manifiesta que las causas fundamentales del burnout se deben generalmente a la naturaleza del trabajo, más que a los factores individuales.

Los factores situacionales desempeñan un papel preponderante para la producción del burnout en las personas; entre los cuales tenemos la sobrecarga en el trabajo, evidenciándose cuando las exigencias de la organización sobrepasan lo aceptable, generando una sensación de tensión y frustración en las personas ante no poder cumplir con todo lo solicitado (Bosqued, 2008, Maslach, 2009); la falta de medios para realizar los trabajos encomendados, generando frustración en los trabajadores la escasez de los medios o recursos que proporciona la institución para la

realización de los trabajos encomendados (Bosqued, 2008); la falta de control, presentándose dificultad por parte del trabajador ante el control de las exigencias y demandas de la institución, perjudicando la iniciativa y responsabilidad en la realización de los trabajos encomendados (Maslach, 2009); la excesiva discrepancia entre las expectativas y la realidad, puesto que ante la acumulación de decepciones y el estrés diario sentido, se genera, niveles de estrés y frustración para la persona, encaminándolo a la presencia del burnout (Pines, 1996; Forbes, 2011); y, las recompensas insuficientes, al ejercer un gran esfuerzo y arduo trabajo, las personas desean recibir una retroalimentación; al no suceder esto, el sujeto siente que no está siendo recompensado por su desempeño y logros obtenidos, siendo básico para el mantenimiento de un buen estado de ánimo, el reconocimiento (Maslach, 2009).

Factores asociados al Burnout

Díaz, López y Varela (2012), encontraron que las variables sexo, edad, número de hijos, relaciones personales y número de materias no funcionaban como mediadores respecto a la presencia del burnout. A pesar de ello, algunos resultados de investigaciones (Atance, 1997; Bosqued, 2008; Grau, et al., 2009; Maslach y Jackson, 1981; Quiroz y Saco, 2003) refieren la existencia de factores que intervienen en el desarrollo del burnout, aumentando o disminuyendo la probabilidad de su aparición en el sujeto.

Uno de estos factores moderados del burnout es el sexo, Castro, Ceballos y Ortiz (2011) refieren altos puntajes de la presencia de burnout en el sexo masculino; sin embargo, Maslach y Jackson (1981) y Atance (1997) encontraron una mayor incidencia de éste en las mujeres, refiriendo el género femenino como el grupo más vulnerable a padecer el síndrome, debido a que deben compatibilizar la sobre carga de la carrera profesional y las tareas domésticas; asimismo, Grau, et al. (2009) evidenciaron en su estudio una mayor prevalencia de burnout en las mujeres pero con menor incidencia de despersonalización y realización personal. Por otro lado, Bosqued (2008) manifiesta que las mujeres presentan características personales que les permiten sobrellevar adecuadamente las situaciones generadoras de estrés.

Otro de los factores, es la edad, la cual puede generar un grado de vulnerabilidad hacia la presencia del burnout; de este modo, existe un cierto tiempo en la formación académica en el que la persona puede encontrarse muy débil emocionalmente como los primeros años de la carrera profesional, puesto que las expectativas que

habían establecido no cumplen con la realidad (Atance, 1997), dado que es aquí donde los estudiantes ejercen una comparación entre las expectativas idealistas que tenían y la realidad encontrada (Bosqued, 2008). Las edades principalmente vulnerables. Según un estudio, serían entre los 19 y 25 años (Castro, Ceballos & Ortiz, 2011).

Del mismo modo, Maslach y Jackson (1981), refirieron puntajes altos de incidencia de burnout en las personas más jóvenes, asimismo, advierten que al haber una mayor probabilidad en presentar éste síndrome en los primeros años de su carrera, si no lo enfrentan de manera efectiva, las personas pueden dejar su profesión por completo.

Por otro lado, el estado civil parece moderar la presencia de burnout, siendo las personas separadas o divorciadas las más vulnerables, presentando falta de realización personal (Atance, 1997); asimismo, Quiroz y Saco (2003), demuestran una incidencia alta en el estado civil soltero o separado.

Bosqued (2008) contribuye a los aportes de los autores mencionados anteriormente con otro factor facilitador de burnout, manifestando que el número de las relaciones amicales establecidas por los estudiantes pueden ser un aspecto generador de burnout, o también, un elemento amortiguador hacia el grado de estrés sentido en las personas; en este factor, es indispensable las características personales de cada uno, ya que pueden ser facilitadores o pueden obstaculizar el apoyo social generando dificultades en la calidez afectiva y el trato con los compañeros.

Del mismo modo, Bosqued (2008), integra diferentes aspectos de la personalidad, las cuales considera relevante y mediadores para la aparición del burnout, manifestando la existencia de ciertas características personales que regularan o moderarán el burnout en el sujeto, como la posesión estrategias adecuadas para el manejo del estrés, las cuales generan una menor incidencia en la probabilidad de ejercer el burnout, puesto que éstos individuos, se encuentran con un grado de afrontamiento idóneo hacia los niveles de estrés o ante las situaciones conflictivas que pueden aparecer; por otro lado, también se considera relevante la visión positiva de las personas, que interpretan los acontecimientos estresantes como un reto a superar y se encuentran seguros de lograrlo y aprender de éstas situaciones presentadas.

Por otro lado, se ha evidenciado una correlación muy alta con el número de otras actividades realizadas fuera de la institución, como las personas que trabajan en una o más organizaciones (Quiroz y Saco, 2003).

Consecuencias del burnout

González (2015) manifiesta que las consecuencias de este síndrome pueden ser graves, y las clasifica en: Consecuencias para el individuo, producen un deterioro de la salud de los profesionales y de sus relaciones interpersonales fuera del ámbito laboral; y, Consecuencias para la organización, como el aumento del absentismo laboral, disminución de la satisfacción, reducción del rendimiento laboral, etc. y provocar un gran coste socioeconómico.

Rosales y Rosales (2013) refiere que las consecuencias del burnout son graves, afectando diferentes áreas como el área personal, familiar y laboral, entre estas manifiestan el padecimiento de insomnio, problemas gastrointestinales, sudoración, dolores de cuello y espalda, taquicardia, migraña y abuso de fármacos estimulantes.

Mansilla (2010) manifiesta que el burnout genera consecuencias para el trabajador, perjudicando áreas como el emocional, cognitivo, físico y conductual, y consecuencias para la organización, como la baja de productividad y el rendimiento laboral, el ausentismo, la desmotivación, entre otros, que resultan negativos para la institución.

Manifestaciones del Burnout

Maslach y Jackson (1981) refieren como síntomas fundamentales del burnout la baja realización personal, el agotamiento emocional y la despersonalización.

Quiroz y Saco (2003) de acuerdo al estudio realizado en profesionales de medicina y enfermería, concluyeron con una sintomatología reunida en siete factores comunes: los síntomas físicos de estrés, baja realización personal, síntomas disfóricos, síntomas de agotamiento, conductas de distanciamiento relacional, baja empatía con los pacientes, y por último, bajo rendimiento laboral.

No obstante, existen otros autores (Álvarez & Fernández, 1991; Bosqued, 2008; Marcó y Ramos, 2010; Párraga, 2005; Rosales y Rosales, 2013), que evidencian

las manifestaciones del burnout en grupos conformados por diferentes áreas sintomatológicas.

Entre estos grupos se encuentran los síntomas psicósomáticos, conformado por alteraciones cardiovasculares, alteraciones gastrointestinales, dolores abdominales, alteraciones dermatológicas (Rosales y Rosales, 2013), fatiga crónica, cansancio, dolores de cabeza tensionales producidos por la contracción mantenidas de los músculos de la frente y cervicales, taquicardia, dificultades para respirar, disfunciones sexuales, empeoramiento de alguna enfermedad que se presentaba previamente (Bosqued, 2008), problemas de sueño, pérdida de peso, asma, hipertensión, asma y pérdida de ciclos menstruales, en las mujeres (Álvarez y Fernández, 1991).

Los síntomas conductuales, en el que se evidencia disminución del rendimiento laboral, absentismo laboral por la presencia de una sensación de malestar persistente (González, 2015), evitación de responsabilidades, desorganización, olvido de compromisos importantes, evitación de decisiones (Bosqued, 2008), ausentismo a clases, malas conductas alimentarias, abuso de fármacos, alcohol y tabaco, incapacidad de relajarse (Rosales y Rosales, 2013), aumento de la conducta violenta y comportamientos de alto riesgo, como la conducción suicida y los juegos de azar peligrosos (Álvarez y Fernández, 1991).

Los síntomas emocionales, en el que se reflejan personas con enojo excesivo los cuales no corresponden con los acontecimientos que viven, sensación de vacío, distanciamiento de los demás, sensación de fracaso, falta de esperanza hacia el futuro profesional, negatividad en la persona, viendo todo sin solución (Bosqued, 2008), ansiedad, rabia, sentimientos de culpa y frustración (González, 2015).

Además de estos grupos sintomatológicos, Bosqued (2008) y González (2015) agregan los síntomas cognitivos; Teodósio (2012); Espinosa, Zarate y Fernández (2007); y Álvarez y Fernández (1991), los síntomas defensivos; y, Párraga (2005), los síntomas sociales.

Los síntomas cognitivos consisten en problemas para fijar atención, dificultad para mantener la concentración, dificultades de memoria, pensamientos acerca de abandonar la profesión (Bosqued, 2008), problemas de memoria, de concentración, disminución de la autoestima (González, 2015).

Los síntomas defensivos, en el cual las personas pueden presentar respuestas de afrontamiento, de evitación y pasividad (Teodósio, 2012). De la misma manera, existen mecanismos de defensa a utilizar por la persona, como negación de las emociones, desplazamiento de sentimientos hacia otros acontecimientos, racionalización, y, la atención selectiva o parcial ante lo menos agradable (Espinosa, Zarate y Fernández, 2007); asimismo, también se da otros mecanismos, como la ironía por parte de la persona, y el desplazamiento de afectos (Álvarez y Fernández, 1991).

Finalmente, los síntomas sociales; en el cual, se presenta rechazo hacia los demás, conflictos interpersonales, malhumor; y, problemas conyugales y familiares (Párraga, 2005).

Dimensiones del burnout

El agotamiento emocional, en el que la persona refleja falta de energía y los recursos que posee se encuentran agotados o ausentes debido a la sobrecarga de trabajo y los conflictos personales (Leiter y Maslach, 2000). También, González (2015) la define como la sensación de estar exhausto tanto física como psíquicamente, es una situación de agotamiento de la energía o de los recursos emocionales propios, una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto diario y mantenido con personas a las que hay que atender.

La despersonalización, es una respuesta negativa que emite el sujeto alejándose de los demás como una forma de autoprotección, generándose por la excesiva sobrecarga de agotamiento sentido; finalmente (Leiter y Maslach, 2000). Asimismo, también, es el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos, hacia los pacientes. Incluye el aislamiento, evitación, de otras personas asociado al endurecimiento afectivo e intentos de culpar a los pacientes de la propia frustración (González, 2015).

La Realización personal, es la baja realización personal, en el cual la persona evidencia una reducción de sentimientos de productividad y de competencia en su entorno laboral, debido a la ausencia de recompensas y una falta de apoyo social, dirigiendo a la persona hacia una sensación de fracaso (Leiter y Maslach, 2000). Asimismo, la falta de realización personal en el trabajo se define como la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y esta evaluación negativa afecta

la habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas que atienden. Los profesionales tienen sentimientos de fracaso y baja autoestima con tendencia a un auto concepto negativo como resultado (González, 2015).

Por otro lado, Leiter & Maslach (2000) resume el agotamiento emocional como la dimensión del estrés básico de burnout; la despersonalización, como la dimensión interpersonal de burnout; y, la baja realización personal representa la dimensión de auto-evaluación del burnout.

2.2.2. Inteligencia Emocional.

Delimitación conceptual

Salovey y Mayer (1990) la define como la capacidad para controlar y regular los sentimientos y emociones propios y de los demás, conllevando a una adecuada orientación de las acciones del sujeto y el pensamiento propio.

Gardner (1993) afirma que no sólo existe un único tipo de inteligencia (C. I.) que sea esencial para el éxito de la vida sino que, en realidad, existe siete variedades distintas de inteligencia, entre las cuales se sitúa la inteligencia inter e intra-personal, relacionadas con aspectos emocionales.

De igual forma, Goleman (1995) refiere la inteligencia emocional como la capacidad de motivarse a uno mismo, persistir a pesar de las posibles frustraciones, controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, regular los propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera en las facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. De tal manera, Goleman aclara que la inteligencia emocional no significa dar rienda suelta a los sentimientos y emociones propios, reflejando las intimidades, sino, se refiere a la capacidad de manejar las emociones adecuadamente (Goleman, 1999).

Posteriormente, Bar-On (2003) define la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social, refiriéndose a las capacidades interpersonales e intrapersonales; ambos tipos de inteligencia emocional y social, los considera diferente a la inteligencia cognitiva.

Origen

En 1983 Bar-On utilizó la expresión EQ (Emotional Quotient) en su tesis doctoral; según explica él autor, el término EQ fue acuñado en 1980 (Bar-On, 1983 citado por Enríquez, 2011).

El término “Inteligencia Emocional” apareció por primera vez desarrollado y acuñado en 1990 mediante un artículo publicado por los autores John Mayer y Peter Salovey (Salovey y Mayer, 1990)

No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia Emocional* (Enríquez, 2011).

Perspectivas teóricas de la inteligencia emocional

Según Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001), refieren la existencia de dos grandes modelos de inteligencia emocional; uno de ellos, el modelo de habilidad, el cual se interesa exclusivamente en la interacción de los procesos cognitivos y emocionales, en éste modelo, interactúan las emociones y el razonamiento. Sus representantes son Mayer, Salovey y Caruso; y el otro, los modelos mixtos, que combinan componentes de personalidad como automotivación y optimismo, también participan las habilidades emocionales, siendo sus representantes Bar-on y Goleman.

La propuesta de Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara (2003), presenta una relación de emociones, competencias personales y sociales, posibilitando el actuar frente a las actividades diarias. El modelo cuenta con 5 componentes básicos: La habilidad de ser consciente y expresar emociones, la habilidad para ser consciente de los sentimientos de los demás y de esta manera, poder establecer las relaciones interpersonales, la habilidad de gestionar y regular las emociones, la habilidad de ser flexible y actuar de manera realista ante los problemas que se presentan, la habilidad para actuar de manera positiva ante las situaciones que se nos enfrenta.

La segunda concepción de los modelos mixtos es la de Goleman (1999), quien define la inteligencia emocional como una mezcla de aspectos motivaciones y de

personalidad, asimismo, refiere que involucra cinco competencias: Conocimiento de las propias emociones, manejar las propias emociones, la automotivación, el reconocer las emociones de los demás; y, por último, manejar las relaciones.

Desarrollo de la Inteligencia emocional

La inteligencia emocional no es posible determinar su desarrollo en la infancia, de la misma manera, no se desarrolla genéticamente; sino que éste se forma mediante el aprendizaje durante toda la vida, en el que la persona experimenta diversas situaciones aprendiendo de éstas, haciéndose más evidente durante la formación de la madurez en cada uno, siendo capaces de controlar sus propias emociones e impulsos (Goleman, 1999).

También, es importante recalcar que las mujeres no presentan una mayor inteligencia emocional que los hombres, ni los hombres una mayor incidencia que éstas; ya que cada persona presenta cualidades y habilidades propias que han desarrollado de acuerdo a su experiencia vivida, generando en ciertos sujetos un desarrollo de autocontrol o empatía más adecuada que otros (Goleman, 1999).

Componentes de la Inteligencia Emocional

Goleman (1995) distingue cinco rasgos que incluye la inteligencia emocional; uno de ellos es la autoconciencia, o capacidad de percepción de las emociones, el autocontrol, o capacidad de controlar los impulsos y las emociones, la empatía o capacidad de ponernos en el lugar de la otra persona para comprender sus estados emocionales; la automotivación, planteándose objetivos y perseverando en éstos; y, la capacidad social, estableciendo adecuadas relaciones interpersonales.

Grewal y Salovey (2006) ejercieron un modelo en el cual incluía cuatro componentes en relación a las aptitudes de la persona; entre ellos se menciona, la capacidad para percibir las emociones de una forma adecuada, la capacidad para manejar las emociones promoviendo el pensamiento y el razonamiento, capacidad para comprender el lenguaje de las emociones, y por último, la capacidad de autocontrolar las emociones y de los otros; este cuarto componente es el que se encuentra más asociado a la inteligencia emocional. Al no estar acorde a estos componentes manteniendo una discrepancia, genera en el sujeto dificultades en

diferentes áreas como la familia, las relaciones interpersonales, la universidad y el trabajo.

Sánchez (2001) menciona que la inteligencia emocional se encuentra compuesta por capacidades como el conocimiento de uno mismo, la empatía, el control de los impulsos, la automotivación, la perseverancia, el altruismo, entre otros; promoviendo una adecuada área personal y social.

Por otro lado Quintanilla y Tacuri (2011) refieren la presencia de cuatro pilares que abarca la inteligencia emocional; el primer pilar, es el conocimiento emocional, que permite un ambiente de honestidad emocional con uno mismo, responsabilidad y conexión, dando lugar a la confianza; el segundo pilar, aptitud emocional, evidencia la autenticidad del individuo y su transparencia emocional amplia la capacidad de escuchar y genera una visión positiva de la vida; el tercero es la profundidad emocional, el cual refiere la evaluación que se realiza respecto a cómo uno puede vivir mediante los recursos y el potencial que se tiene; y, el cuarto pilar es alquimia emocional, en el que cada persona posee la capacidad de sobrellevar adecuadamente los problemas o la presión que genera ciertos acontecimientos, buscando soluciones idóneas para éstos.

La competencia emocional

La competencia emocional es una capacidad que la persona ha adquirido logrando un desempeño eficiente en su desarrollo profesional. Ésta se encuentra basada en la inteligencia emocional, puesto que la inteligencia emocional va a determinar las habilidades del sujeto y la competencia emocional, va a trasladar estas habilidades al campo práctico (Goleman, 1998).

La inteligencia emocional permitirá establecer en el sujeto la capacidad para aprender y adquirir las habilidades compuestas por cinco elementos fundamentales, los cuales son la motivación, la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la empatía y la capacidad de relación con los demás; y la competencia emocional, reflejará el nivel de la persona para aplicar este potencial al entorno laboral; por ejemplo, el buen servicio al cliente es una competencia emocional que se encuentra basada en la empatía que posee la persona (Goleman, 1998). No obstante, una alta inteligencia emocional no determina un adecuado desarrollo de la competencia emocional, puesto que depende hasta qué punto la persona sabe trasladar estos

elementos al campo laboral. De este modo, la alta inteligencia emocional en el individuo evidencia, tan sólo, que el sujeto se encuentra dotado de un excelente potencial para desarrollar las competencias emocionales; por ejemplo, la persona puede poseer un alto grado de empatía, sin embargo, aún no ha aprendido como ejercer adecuadamente ésta habilidad en un buen servicio al cliente (Goleman, 1998).

Las cinco dimensiones que componen la inteligencia emocional, da paso a veinticinco competencias emocionales, divididas en competencias personales, las cuales determinan el grado de relación con uno mismo y competencias sociales, determinando el grado de relación con los demás (Goleman, 1998). En cuanto a la relación de las dimensiones de la inteligencia emocional y las competencias personales, se evidencia la dimensión conciencia de uno mismo, dando paso a las competencias: Conciencia emocional, el cual permite reconocer las propias emociones, valoración adecuada de uno mismo, refiriéndose al conocimiento de las propias fortalezas y debilidades, y, la confianza en uno mismo, el cual evidencia la seguridad en las capacidades propias; la dimensión de autorregulación, que da paso a las competencias de autocontrol, la capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos de uno mismo, la confiabilidad, refiriéndose a la sinceridad, la integridad, responsabilidad de la acción personal, la adaptabilidad, que refleja la flexibilidad para afrontar los cambios, y, la innovación, comodidad ante las nuevas ideas (Goleman, 1998).

Asimismo, la dimensión de la motivación, el cual da paso a las competencias de motivación de logro, que implica el esfuerzo del sujeto por mejorar o cumplir de excelencia, el compromiso, adhiriéndose adecuadamente a los objetivos de un grupo u organización, la iniciativa, que refiere la proactividad por actuar al presentarse la situación, y, el optimismo, evidenciando la persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos (Goleman, 1998).

Respecto a las competencias sociales, se encuentra la dimensión de la empatía, conllevando a las competencias de la comprensión de los demás, teniendo la capacidad de entender los sentimientos y emociones de otras personas, la orientación hacia el servicio, anticipándose y reconociendo las necesidades del cliente, el aprovechamiento de la diversidad, aprovechando las oportunidad que se presentan o que brindan al sujeto, y, conciencia política, que implica la capacidad de reconocer las relaciones de poder en un grupo; y, por último, la dimensión de las

habilidades sociales, dando paso a las competencias de influencia, el cual se refiere a las tácticas de persuasión que utiliza la persona, la comunicación, emitiendo mensajes convincentes, el liderazgo, la capacidad de dirigir a grupos y personas, la catalización del cambio, siendo capaz de ejercer cambio, la resolución de conflictos, capacidad de negociación y resolución de conflictos, la colaboración y cooperación, que refiere la capacidad de trabajar en conjunto siguiendo un objetivo en común, y, las habilidades de equipo, creando sinergia grupal en consecución de metas colectivas (Goleman, 1998).

En esta escala presentada, nadie es perfecto cumpliendo con todos estos componentes, se tiene unos puntos fuertes y otros débiles; para un adecuado desempeño se requiere puntos fuertes en al menos unas seis y que se encuentren dispersas en las cinco dimensiones de la inteligencia emocional (Goleman, 1998).

McClelland (1975, citado por Goleman, 1998) descubrió que los trabajadores “estrella” no solo presentan una habilidad en específico, sino que también evidencian una gran fortaleza en cada una de los cinco dominios de la inteligencia emocional (conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales). Cuando la persona muestra una gran gama de las competencias emocionales de la escala, se le denomina “Punto crítico” ejerciendo un alto desempeño.

Fontaine (citado por Goleman, 1998) evidenció que el 87 % de los ejecutivos de una empresa que alcanzaron el “Punto crítico”, es decir, que tenían puntos fuertes en más de seis de los distintos aspectos de la escala de competencias emocionales, se ubicaban en el tercio superior en cuanto al rendimiento de la organización; sin embargo, la carencia de estas competencias demostraron generar consecuencias nefastas.

Las competencias emocionales más relevantes para el alcance del éxito se encuentran dentro de tres grandes grupos: Iniciativa, motivación de logro y adaptabilidad; Influencia, capacidad para liderar equipos y conciencia política; Empatía, confianza en uno mismo y capacidad de alentar al desarrollo de los demás. Asimismo, se manifestó que los jefes de departamento dotados de estas cualidades, pueden superar un 15 y 20 % sus estimaciones de rendimiento laboral, mientras que los que carecen de ellas, suelen quedar un 20% por debajo de ellas (Goleman, 1998).

Influencia de la Inteligencia Emocional en diversas áreas.

Una alta inteligencia emocional puede influir en tres áreas fundamentales, de la misma manera, una baja inteligencia emocional puede perjudicar ciertos componentes de otra área como generar problemas en el comportamiento del sujeto: Una de las áreas que resultan beneficiadas por la alta inteligencia emocional presentada en la persona, son las relaciones interpersonales, debido a que al mantener un adecuado manejo y control de las propias emociones, se podrá comprender y manejar los estados emocionales de los demás, de esta manera, la inteligencia emocional juega un papel relevante en el establecimiento de relaciones interpersonales. Además, manifiestan que la persona al establecer adecuadas relaciones interpersonales, estableciendo competencias sociales con éstos, recibirá un el mismo trato agradable por parte de los demás (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Otro aspecto es el bienestar psicológico, manifestando que con una mayor inteligencia emocional existe menor incidencia de depresión, ansiedad, promoviendo una mejoría en la autoestima y satisfacción hacia sí mismo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Del mismo modo, el área de rendimiento académico también resulta influenciado positivamente con resultados favorecedores, en el que la inteligencia emocional promueve la consecución de los objetivos planteados por el sujeto y origina una adaptación adecuada al entorno estudiantil (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999);

No obstante, una carencia de inteligencia emocional en el sujeto facilita la presencia de conductas inadecuadas como problemas en la capacidad emocional y social, dificultad para controlar los impulsos, conllevando a un distanciamiento social por parte del estudiante (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Según un estudio realizado por Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello (2006), contribuye una relación significativa entre una alta capacidad emocional y el afrontamiento de situaciones conflictivas, debido a que la capacidad emocional incluye un conjunto de rasgos como el control y manejo de las propias emociones, de la misma manera, facilita el manejo de situaciones que demandan una sobrecarga emocional, promoviendo la adaptación al entorno por parte de la persona.

Por otro lado, Grewal y Salovey (2006) manifiestan que la inteligencia emocional no solamente abarca la capacidad de regular y manejar el mal carácter, también, desempeña un rol relevante en el control de las emociones negativas, generando eficacia al afrontar dificultades en su entorno.

Dimensiones de la Inteligencia Emocional

La atención, es la capacidad de sentir y expresar sus emociones adecuadamente (Salovey et al., 1995).

La claridad, es la capacidad para comprender las emociones de uno mismo (Salovey et al., 1995).

La reparación, es la capacidad de regular las propias emociones adecuadamente (Salovey et al., 1995).

2.3. Hipótesis

2.3.1. Formulación de la hipótesis

Hipótesis General.

Hi: Existe asociación entre el burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo.

Hipótesis Específicas.

H₁: Existe presencia de burnout académico en los estudiantes.

H₂: Existe predominio de nivel bajo o promedio de inteligencia emocional en los estudiantes.

H₃: Existe relación entre las dimensiones del burnout académico y las dimensiones de la inteligencia emocional.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Operacionalización de variables

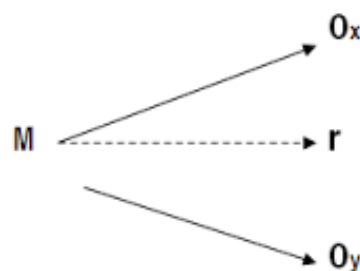
VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	ÍTEMS
Burnout Académico	Síndrome de agotamiento emocional producido con frecuencia en personas que mantienen contacto con otras personas, sintiendo ausencia de recursos para enfrentar los acontecimientos (Maslach & Jackson, 1981).	Dimensiones de burnout obtenidos de la aplicación del Inventario de burnout de Maslach-MBI, el cual consta de 22 ítems.	Agotamiento emocional: Recursos emocionales agotados o insuficiente energía para sobrellevar situaciones diarias.	1,2,3, 8, 13, 14 y 20
			Despersonalización: Respuesta negativa de auto-protección ante la desilusión y el agotamiento mediante el aislamiento.	5, 6, 10,11, 15, 16 y 22
			Realización personal: Sentimientos de competencia eficacia y productividad en el desempeño.	4,7,9,12,17, 18,19,21
Inteligencia emocional	Capacidad para controlar y regular los sentimientos y emociones	Grados de inteligencia emocional	Atención: Capacidad de sentir y expresar los sentimientos adecuadamente	1-8

	propios y de los demás, conllevando a una adecuada orientación de las acciones del sujeto (Salovey & Mayer, 1990).	mediante el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), de Mayer y Salovey, evaluando los estados emocionales a través de 48 ítems, quedando compuesta finalmente por 24 ítems, 8 por factor.	Claridad: Capacidad para comprender adecuadamente los estados emocionales.	9-16
			Reparación: Capacidad para regular los estados emocionales adecuadamente	17-24

3.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación es no experimental, de tipo transversal correlacional; ya que tiene el propósito de evaluar la relación existente entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

ESQUEMA:



LEYENDA

M: Estudiantes universitarios

X: Burnout académico

Y: Inteligencia emocional

3.3. Unidad de estudio

Estudiantes de una universidad privada de Trujillo.

3.4. Población

La población está conformada por 314 estudiantes matriculados en el semestre 2014-II de ambos sexos de las carreras profesionales: Derecho y Ciencias Políticas, administración y marketing, administración y negocios internacionales de una universidad privada de la ciudad de Trujillo.

3.5. Muestra (muestreo o selección)

El tipo de muestreo es de tipo probabilístico: Muestreo aleatorio simple, puesto que se extrae todos los individuos al azar, donde la población tiene una misma probabilidad de ser elegidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Asimismo, para obtener el tamaño muestral, se recurrió a la fórmula de Cochran, utilizando un nivel de confianza de 95% ($z=1.96$) y un margen de error de 0.05, mediante lo cual resultó una muestra de 173 estudiantes.

Respecto a los criterios que determinaron el estudio:

Inclusión

- Personas tanto de sexo masculino como femenino que se encontraron cursando las carreras de Derecho y Ciencias Políticas, administración y marketing, administración y negocios internacionales en un periodo mayor de tres años, el cual abarcó desde séptimo hasta el duodécimo ciclo.

Exclusión

- Personas que invalidan el cuestionario al no responder adecuadamente (marca doble, no marca alternativa)
- No fueron parte del estudio, los estudiantes que no desearon colaborar con la investigación y los participantes que no firmaron el consentimiento informado.

$$n^1 = \frac{Z^2 p(1 - p)}{E^2} \quad (1)$$

$$n = \frac{n^1}{1 + \frac{n^1}{N}} \quad (2)$$

Dónde:

n = tamaño de la muestra;

Z = nivel de confianza;

p = variabilidad positiva;

E = precisión o error.

N = número de la población.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los estudiantes.

Variables	Variables Categorización	Femenino		Masculino		Total	
		f	%	f	%	f	%
	Sexo	100	58%	73	42%	173	100%
Carrera Profesional	Derecho y Ciencias Políticas	20	12%	14	8%	34	20%
	Administración y Mark.	29	17%	23	13%	52	30%
	Administración y Neg. Intr.	51	29%	36	21%	87	50%
Edad de los estudiantes	19 a 23	82	47%	51	30%	133	77%
	24 a 26	8	5%	15	8%	23	13%
	Mayores de 27	10	6%	7	4%	17	10%
Estado civil	Soltero	90	53%	72	41%	162	94%
	Casado	4	2%	0	0%	4	2%
	Conviviente	6	3%	1	1%	7	4%
Nro. de hijos	No	86	50%	65	37%	151	87%
	Un hijo	10	6%	8	5%	18	11%
	Dos hijos a más	4	2%	0	0%	4	2%
Trabaja	Si	46	27%	38	22%	84	49%
	No	54	31%	35	20%	89	51%
Prácticas Pre- profesionales	Si	39	23%	33	19%	72	42%
	No	61	35%	40	23%	101	58%
Segunda Carrera	Si	13	7%	15	9%	28	16%
	No	87	51%	58	33%	145	84%

3.6. Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Técnicas.

Las técnicas de recolección de datos que se emplearon en el estudio fueron mediante encuestas (Sánchez y Reyes, 2006), puesto que se ejecutaron preguntas en forma escrita correspondientes a los instrumentos de evaluación, los cuales fueron aplicados a la población muestral con el fin de recolectar datos y obtener información referente al objetivo de la investigación.

Recolección de datos.

Para la ejecución del estudio, se localizó y coordinó con las autoridades pertinentes de la institución, solicitando la aplicación de los instrumentos; en un inicio, a una muestra piloto de 50 estudiantes determinando la validez y confiabilidad para la investigación; y posteriormente, al número de muestra establecida. En el momento de la aplicación, se procedió a explicar la investigación a los estudiantes y se solicitó la participación voluntaria de éstos; los que estaban dispuestos, firmaron dos copias del consentimiento informado que se les entregó; en el que se les señaló el propósito del estudio, los nombres e institución de la persona a cargo de la investigación, la confidencialidad y la voluntariedad de la participación de éstos. Luego, la encargada de la investigación recogió una de las copias, dejando la otra a cada participante; finalmente, se procedió a explicar las instrucciones del inventario de burnout de Maslach (MBI) y la escala Trait Meta-Mood (TMM-24).

Instrumentos.

Inventario de Burnout de Maslach.

Ficha técnica

Nombre: Inventario de Burnout de Maslach

Autor: Maslach y Jackson

Año: 1981

Adaptación: Pérez et al. (2012); en población universitaria chilena.

Tipo de aplicación: Individual y colectiva

Total de ítems: 25 ítems distribuidos en 3 áreas

Calificación: De 1 a 7 puntos por cada respuesta

Descripción

El MBI-HSS consta de 22 ítems que se distribuyeron en tres subescalas denominadas: agotamiento emocional (9 ítems), despersonalización (5 ítems) y realización personal (8 ítems). La escala tenía 7 grados de frecuencia que iban de 1 (“pocas veces al año”), con una intensidad (“Muy suave, apenas perceptible”) a 7 (“diariamente”), con intensidad (“muy fuerte”) (Maslach y Jackson, 1981).

Posteriormente, ante las diferentes versiones del MBI, García, Herrero y León (2007), adaptaron al castellano la versión más adecuada del cuestionario, para ello, consultaron al profesor Gil-Monte, concluyendo en utilizar la versión MBI-HSS que éste había utilizado en estudios previos, modificando únicamente la palabra “paciente” y sustituyéndola por la de “interno”.

Por otro lado, Pérez et al., (2012) también tomaron el MBI-HSS para un estudio realizado en universitarios chilenos, siendo rephraseado cambiando las referencias al trabajo por referencias a los estudios, y las referencias de pacientes por los pares u otros en general. De esta manera, la versión quedó constituida por 22 ítems que presentan descripciones de conductas, pensamientos y afectos ante los cuales el estudiante debe responder según la frecuencia con que los ha experimentado; usando un formato de Likert con grados que van de 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”). Los 22 ítems se distribuyen en tres subescalas: agotamiento emocional (7 ítems), despersonalización (7 ítems) y realización personal (8 ítems).

Confiabilidad

Maslach y Jackson (1981) refirieron la consistencia interna de la versión en inglés de la prueba original enfocada al entorno laboral, la cual fue estimada por el coeficiente alfa de Cronbach, que arrojó coeficientes de fiabilidad de 0,83 (frecuencia) y 0,84 (intensidad) de la escala de 25 ítems; en cuanto a la fiabilidad de las subescalas, éstas fueron 0,89 (frecuencia) y 0,86 (intensidad) para Agotamiento emocional; 0,74 (frecuencia) y 0,74 (intensidad) de Realización

Personal; 0,77 (frecuencia) y 0,72 (intensidad) de despersonalización, y, 0,59 (frecuencia) y 0,57 (intensidad) para la Participación.

Los datos sobre la fiabilidad test-retest del MBI se obtuvieron de una muestra de estudiantes de posgrado de bienestar social y los administradores en una agencia de salud (N= 53). Las dos sesiones de prueba fueron separadas por un intervalo de 2 a 4 semanas; con respecto a los coeficientes de fiabilidad test-retest de las subescalas, éstas fueron 0,82 (frecuencia) y 0,53 (intensidad) de agotamiento emocional; 0,80 (frecuencia) y 0,68 (intensidad) para la realización personal; 0,60 (frecuencia) y 0,69 (intensidad) para despersonalización; siendo todos estos coeficientes significativos más allá del nivel de 0.001 (Maslach y Jackson, 1981).

Posteriormente, García, Herrero y León (2007), adaptaron al castellano el MBI-HSS, resultando, según el Alfa de Cronbach, con valores de fiabilidad de $\alpha=0.815$ para Realización Personal en el trabajo, $\alpha=0.885$ para Agotamiento Emocional y $\alpha=0.796$ para Despersonalización.

Por otro lado, Estela-Villa et al. (2010) utilizaron esta adaptación al realizar un estudio en alumnos de medicina de una universidad privada de Lima, en Perú; encontrando una prevalencia de burnout de 57,2% (n=59) (IC 95%: 47,7-66,8%). Al analizar las dimensiones, se evidenció que más de la mitad de la población presentó niveles medio o alto en Despersonalización (68,9 [n=71]) y Agotamiento emocional (67% [n=69]) y aproximadamente un tercio de los estudiantes tuvieron baja Realización personal (35% [n=36]).

Finalmente, Pérez et al. (2012) adaptaron el inventario de burnout de Maslach aplicado a universitarios chilenos, arrojando la confiabilidad total del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach, resultando una confiabilidad de $\alpha=0,84$. En cuanto a la consistencia interna de las subescalas, la escala de despersonalización, arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha=0,76$, para agotamiento emocional, una confiabilidad de $\alpha=0,81$; y el factor de falta de realización personal, una confiabilidad de $\alpha=0,74$.

Validez

Maslach y Jackson (1981) manifestaron, mediante su estudio, la validez del inventario de burnout, lo cual se demostró de diferentes formas; en primer lugar, las puntuaciones de los instrumentos de un individuo se correlacionaron con las puntuaciones de comportamiento realizados de forma independiente por una persona que conocía el bien individual (es decir la

esposa de uno o compañeros de trabajo). En segundo lugar, las puntuaciones se correlacionaron con la presencia de ciertas características del trabajo que contribuya al agotamiento experimentado. En tercer lugar, las puntuaciones MBI eran correlacionados con la medición de los diversos resultados que se habían planteado como relacionadas con el desgaste. Los tres conjuntos de correlaciones proporcionaron pruebas sustanciales para la validez del MBI.

Respecto a las personas que se encontraron emocionalmente agotados por el trabajo y que fueron calificadas por el compañero de trabajo, resultaron con puntajes más altos en agotamiento emocional ($r=0,41$, $p<0.01$) y en la despersonalización ($r=0,57$, $p<0.001$). Por otra parte, las personas que fueron calificadas como fatigados físicamente, puntuaron más alto en agotamiento emocional (sólo la frecuencia, $r = 0,42$, $p < 0,01$) y en despersonalización ($r= 0,50$, $p<0,01$); asimismo, también se evaluó, dentro del entorno del hogar, al cónyuge, pidiéndoles indicar la frecuencia de diferentes comportamientos de sus maridos al llegar del trabajo; de esta manera, los trabajadores que puntuaron más alto en Agotamiento emocional, fueron calificados por sus mujeres, como volver a casa molesto y enojado ($r=0.34$, $p< 0.001$), tiempo o ansiedad ($r=0.25$, $p< 0,001$), agotados físicamente ($r=0.15$, $p< 0,05$), y se quejan de problemas en el trabajo ($r=0.29$, $p< 0,001$); los que puntuaron más alto en Realización personal, fueron calificados por sus mujeres, como volver a casa en un estado de ánimo alegre o feliz ($r=0.20$, $p< 0,05$, frecuencia única) y como hacer un trabajo que era una fuente de orgullo y prestigio para la familia ($R=0.25$, $p< 0,01$) (Maslach y Jackson, 1981).

Por otro lado, un estudio de 43 médicos en California que pasaron la totalidad o la mayor parte de su tiempo trabajando en contacto directo con pacientes puntuaron más alto en agotamiento emocional ($r=0.30$, $p<0,03$) (Maslach y Jackson, 1981).

Posteriormente, García, Herrero y León (2007), en la adaptación realizada del MBI-HSS, previos a la realización del análisis factorial, tomaron en consideración determinados criterios tratando de ponderar la viabilidad de éste; aplicando la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual fue significativa y el test KMO de adecuación de la muestra, alcanzando un valor superior a 0.80. De esta manera, los resultados y valores obtenidos indicaron que es adecuado efectuar un análisis factorial de la matriz de correlaciones, utilizando para factorializar, el método de Componentes principales con rotación Varimax; mediante el cual se obtuvo cinco factores con un valor propio mayor que 1, explicando un 65.619 de la varianza total. Posterior a ello, se procedió a realizar un análisis factorial ajustando a tres el número de factores a extraer, con la finalidad de comprobar cuál era el grado de ajuste con el que los datos

reproducían la distribución de los ítems ofrecida en la solución trifactorial del manual. Para ello, emplearon, nuevamente, el método de componentes principales con rotación Varimax; los tres factores explicaron de manera conjunta un 53.986% de la varianza total. El factor I, explicando un 20.621 de la varianza, quedó constituido por los ítems que conforman la subescala de agotamiento emocional; el factor II, explicando un 16.203 de la varianza, lo integraron los ítems de la subescala de realización personal en el trabajo; y el factor III, explicando un 16.20 de la varianza, lo conformaron los ítems que componen la subescala de despersonalización, junto con los ítems 6 (carga factorial de 0.452), 14 (carga factorial de 0.529) y 16 (carga factorial de 0.477) que estiman agotamiento emocional.

Finalmente, Pérez et al. (2012) al aplicar la versión modificada del inventario de burnout de Maslach en estudiantes universitarios chilenos, aplicaron la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), arrojando resultados pertinentes, reflejando ser igual a 0,84; asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett, resultó estadísticamente significativa $\chi^2(231)=1770,50$; $p < 0,001$. Ambos criterios evidenciaron que la realización de un análisis factorial es pertinente.

Por otro lado, utilizaron una validez factorial o de constructo para estimar el número de factores de la escala, considerando algunos criterios: 1) el criterio de Kaiser-Guttman o de raíz latente, el cual identificó tres factores con valores propios mayores a 1,0, con autovalores de 4,75; 1,94; 1,17, que explicarían el 97,13% de la varianza total de los ítems; y, 2) el criterio de contraste de caída, o scree test, mostrando también la presencia de tres factores (Pérez et al., 2012).

A estos criterios, se agregaron los resultados de 3) el test Minimum Average Partial, MAP, de Velicer, coincidiendo con los criterios anteriores, presentando un promedio de los cuadrados de las correlaciones entre los ítems de 0,055, encontrando el menor de los promedios de los cuadrados de las correlaciones parciales al parcializar el tercer componente con un promedio de 0,015, indicando también tres factores; y, de 4) el Análisis Paralelo de Horn, en base a 5000 muestras aleatorias, la cual apuntó la existencia de tres factores que presentan valores propios (4,75; 1,94 y 1,17) por sobre los valores propios obtenidos en las muestras aleatorias (0,73; 0,52 y 0,40) (Pérez et al., 2012)

Trait Meta Mood Scale.

Ficha Técnica

Nombre: Trait Meta-Mood Scale

Autores: Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai

Año: 1995

Procedencia: Estados Unidos

Traducción al español: Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Rovira (1998).

Adaptación: Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Tipo de aplicación: Individual y colectiva

Total de ítems: 48 ítems distribuidos en 3 áreas.

Calificación: 5 puntos por cada respuesta

Descripción

El Traid-Meta-Mood Scale-48 evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, el cual incluyó 48 elementos, 21 definen la primera escala (atención), 15 el segundo (claridad), y 12, el tercero (la reparación). La escala es de tipo Likert de 5 puntos que van de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 5 (“Totalmente de acuerdo”) (Salovey et al., 1995).

Posteriormente, en España, se realizó una adaptación al castellano del TMMS-48 (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Rovira, 1998); luego, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) examinaron mediante un estudio, una versión más breve, denominado TMMS-24, en una muestra de 292 estudiantes universitarios españoles, la cual mantuvo los tres componentes originales de la escala pero reduciéndose a la mitad, conservando aquellos de mayor consistencia interna. La escala final quedó compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, los cuales se puntuaron en una escala Likert de 5 puntos.

Confiabilidad

Salovey et al. (1995)refirieron la consistencia interna de las tres subescalas de TMMS-48, el cual se evaluó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach para cada escala (Atención: $\alpha=0,86$; Claridad: $\alpha=0,87$; Reparación: $\alpha=0,82$).

En España, se realizó una adaptación al castellano del TMMS-48, encontrando propiedades psicométricas similares: Atención arrojó una fiabilidad de $\alpha=0.87$; claridad, una fiabilidad de $\alpha=0.81$, y, reparación, $\alpha=0.76$ (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos & Rovira, 1998).

Posteriormente, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) realizaron una versión más breve aplicado en estudiantes universitarios españoles, denominada TMMS-24, arrojando la fiabilidad para cada componente mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el componente de atención arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha=0,90$; claridad, una fiabilidad de $\alpha=0,90$ y el factor de reparación, una fiabilidad de $\alpha=0,86$. Asimismo, después de cuatro semanas, la fiabilidad test-retest adecuada arrojó una fiabilidad en atención de 0,60; claridad, una fiabilidad de 0,70 y reparación, 0,83.

Validez.

La versión original de Salovey et al. (1995),empleó un análisis factorial, creando tres escalas (atención, claridad y reparación); en un inicio, incluyeron los 48 ítems y posteriormente, quedaron en 30 ítems.

Para poner a prueba la estructura teórica del TMMS, se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA), utilizando LISREL VI. El índice de bondad de ajuste (GFI) proporcionada por el programa LISREL fue de 0,94 (GFI ajustado fue de 0,91), lo que indica la estructura de tres factores del TMMS representado por una gran proporción de la covarianza total. El medio residual raíz cuadrada fue de 0,05, lo que sugiere que también había una pequeña discrepancia entre el predicho y la matriz de covarianza real. El examen de las cargas finales de factor demostró el carácter distintivo conceptual de las subescalas de la atención, claridad, y reparación del TMMS (Salovey et al., 1995).

3.7. Métodos, instrumentos y procedimientos de análisis de datos

Al obtener los resultados de los instrumentos, para la relación entre las dimensiones del Burnout académico y la Inteligencia emocional, en primer lugar, se halló la confiabilidad y validez de éstos, analizando los datos mediante el programa SPSS-17.

Posteriormente, se determinó la distribución mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov; si la distribución resultó normal, se utilizó la fórmula de Pearson; y si fue asimétrica, el coeficiente de correlación por rangos Spearman. Asimismo, para asociar el Burnout con la inteligencia emocional, se aplicó la fórmula del Chi cuadrado, ya que se analizaron los datos en un nivel nominal.

Cabe indicar, que los resultados se presentarán a nivel descriptivo y diferencial con sus respectivas tablas y gráficas estadísticas.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Tabla 2

Matriz de componentes principales con rotación Varimax aplicada a los ítems del Inventario de Burnout de Maslach (MBI).

ITEMS	Despersonalización	Realización personal	Agotamiento
1 Me siento emocionalmente agotado por mis estudios.			0,826
2 Me siento cansado al final de la jornada de estudio.			0,763
3 Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de estudio.			0,745
4 Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas (i)		0,424	
5 Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos Impersonales.	0,626		
6 Estar todo el día con otras personas es un esfuerzo.	0,627		
7 Trato muy eficazmente los problemas de las personas (i)		0,620	
8 Me siento “quemado” por mi trabajo académico.			0,691
9 Creo que estoy influyendo positivamente con mis estudios en las vidas de los demás (i)		0,659	
10 Me he vuelto más insensible con la gente desde que estudio esta carrera.	0,652		
11 Me preocupa el hecho de que estudiar esta carrera me esté endureciendo emocionalmente.	0,739		
12 Me siento muy activo (i)		0,517	
13 Me siento frustrado en mis estudios.			0,354
14 Creo que estoy estudiando demasiado.			0,306
15 No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas personas con las que tengo que interactuar.	0,482		
16 Trabajar directamente con personas me produce estrés.	0,559		
17 Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas con las que estudio (i).		0,644	
18 Me siento estimulado después de estudiar en contacto con personas. (i)		0,636	
19 He conseguido muchas cosas útiles en mi carrera. (i)		0,742	
20 Me siento acabado.			0,351
21 En mis estudios trato los problemas con mucha calma. (i)		0,601	
22 Creo que las personas en mi entorno académico me culpan de algunos de sus problemas.	0,632		
Varianza total: 44,3%	22.4%	14.3%	7.6%

Nota: (i) Indica que el ítem se codifica de forma inversa.

En primer lugar, previo al análisis factorial del inventario de burnout de Maslach, se examinó la pertinencia de éste calculando el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que resultó ser igual a 0,828; y, la prueba de esfericidad de Bartlett, siendo estadísticamente significativa (KMO = 0,828, $p = 0.00$). De esta manera, estos criterios denotaron que la realización de un análisis factorial es pertinente.

Posteriormente, se ejecutó el análisis factorial con rotación Varimax aplicada al Inventario de burnout de Maslach compuesto de 22 ítems, los cuales fueron distribuidos en tres factores tomando en cuenta las cargas factoriales mayores a 0.30, el cual es el coeficiente mínimo que se considera para aceptar una carga factorial como apropiada (Hair et al., 2006). Asimismo, al distribuir éstos, los ítems 8, 13, 14, y 20 presentaron dos cargas para dos factores: “Agotamiento” y “Despersonalización”, tomando una decisión en base a una revisión teórica del instrumento (Tabla 2).

Consecuentemente, los ítems se distribuyeron de la siguiente manera: El factor I, que explica un 22.4% de la varianza total, se encuentra conformado por los ítems 5, 6, 10, 11, 15, 16 y 22, los cuales constituyen cinco ítems de los siete que considera Maslach y Jackson (1981) para el factor Despersonalización; el factor II, explicando un 14.3% de la varianza, se encuentra constituido por los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21; observando que los ocho ítems son considerados por Maslach y Jackson (1981) para el factor Realización personal; y, finalmente, el factor III, el cual explica un 7.6% de la varianza total; le corresponden los ítems 1, 2, 3, 8, 13, 14 y 20, cuyos siete ítems corresponden a los nueve que considera Maslach y Jackson (1981) para el factor Agotamiento emocional. De esta manera, se observa que la dimensión Despersonalización tiene un mayor peso para explicar el burnout académico.

Tabla 3

Análisis de fiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach aplicada al inventario de burnout de Maslach, y sus dimensiones.

	Fiabilidad
Inventario de Burnout de Maslach	0.824
Agotamiento	0.790
Despersonalización	0.768
Realización personal	0.767

En la tabla 3, observamos que se analizaron los valores de fiabilidad para el inventario de burnout de Maslach, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach total de $\alpha = 0.824$; y, para las dimensiones de éste, confiabilidades que oscilan entre 0.767 y 0.79.

Tabla 4

Matriz de componentes principales con rotación Varimax aplicada a los ítems del Trait Meta Mood Scale.

	ITEMS	Atención	Claridad	Reparación emocional
1	Presto mucha atención a los sentimientos	0,547		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	0,772		
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	0,815		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de Ánimo.	0,76		
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	0,57		
6	Pienso en mi estado de Ánimo constantemente.	0,743		
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	0,825		
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	0,807		
9	Tengo claros mis sentimientos.		0,726	
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.		0,785	
11	Casi siempre sé cómo me siento.		0,755	
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.		0,712	
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.		0,704	
14	Siempre puedo decir cómo me siento.		0,671	
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.		0,618	
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.		0,734	
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.			0,732
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.			0,796
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.			0,672
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.			0,806
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.			0,596
22	Me preocupo por tener un buen estado de Ánimo.			0,646
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.			0,389
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de Ánimo.			0,476
	Varianza total: 52,9%	25.9%	17.01%	9.95%

En cuanto al Trait Meta MoodScale, previo a realizar el análisis factorial, se determinó la pertinencia del instrumento calculando el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual resultó ser igual a 0,862; y, la prueba de esfericidad de Bartlett, reflejó ser estadísticamente significativa ($p = 0.00$). Por lo cual se denotó que la realización de un análisis factorial, es pertinente.

Al realizar el análisis factorial con rotación Varimax del trait meta moodscale, compuesto por 24 ítems, se obtuvo una distribución de éstos en tres factores, descartando los coeficientes menores a 0.30; como muestra la tabla 4. De tal manera, se concluyó en la siguiente distribución: El factor I, explicando un 25.9% de la varianza total, quedó conformada por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 correspondientes al factor Atención; el factor II, el cual explica un 17% de la varianza, le corresponden los ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16, ubicándolo para el factor Claridad; y, finalmente, el factor III, que explica un 9,9% de la varianza total, se encuentra constituido por los ítems 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24, correspondientes al factor de Reparación emocional.

Tabla 5

Análisis de fiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach aplicada al Trait meta mood scale, y sus factores.

	Fiabilidad
Trait Meta MoodScale	0.866
Atención	0.88
Claridad	0.876
Reparación emocional	0.817

Los valores de fiabilidad de cada factor analizado para el Trait meta mood scale, según el coeficiente Alfa de Cronbach, oscilan entre 0.80 y 0.90; asimismo, se halló una consistencia interna total del instrumento, reflejando un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha=0.87$ (Tabla 5).

Tabla 6

Datos descriptivos de la media y desviación típica de las dimensiones del Burnout académico e inteligencia emocional.

Variable		\bar{X}	DE
Burnout académico	Agotamiento emocional	18,1	8,0
	Despersonalización	11,2	7,5
	Realización personal	13,2	7,3
Inteligencia emocional	Atención	25,7	6,4
	Claridad	26,9	6,0
	Reparación emocional	29,7	5,6

La tabla 6 muestra que los factores que presentan una media mayor son: Agotamiento emocional, para Burnout académico; y, Reparación emocional, para inteligencia emocional.

Tabla 7

Burnout académico en estudiantes universitarios según el sexo.

Burnout académico			<i>f</i>	%
Sexo	Femenino	Presencia	12	12%
		Ausencia	88	88%
	Masculino	Presencia	3	4.1%
		Ausencia	70	95.9%

Según los resultados expuestos en la tabla 7, muestra que los estudiantes de sexo femenino poseen un mayor grado de burnout (12%) que el sexo masculino (4,1%).

Tabla 8

Burnout académico según las dimensiones y sus categorías.

Burnout académico	Categoría	<i>f</i>	%
Agotamiento emocional	Bajo	50	28,9
	Promedio	74	42,8
	Alto	49	28,3
Despersonalización	Bajo	47	27,2
	Promedio	81	46,8
	Alto	45	26,0
Realización personal	Bajo	56	32,4
	Promedio	83	48,0
	Alto	34	19,7

En la tabla 8 se evidencia que existe un predominio de la categoría promedio en las dimensiones de agotamiento, despersonalización y realización personal.

Tabla 9

Inteligencia emocional en estudiantes universitarios según el sexo.

Inteligencia emocional	Categoría	<i>f</i>	%
Femenino	Alto	13	13%
	Promedio	61	61%
	Bajo	26	26%
	Total	100	100%
Masculino	Alto	18	24.7%
	Promedio	43	58.9%
	Bajo	12	16.4%
	Total	73	100%

En la tabla 9, se observa que tanto el sexo femenino como el sexo masculino denotan un mayor índice en la categoría promedio respecto a la inteligencia emocional evidenciada en los estudiantes universitarios. Asimismo, se evidencia un mayor índice de la inteligencia emocional en la categoría alta en los varones que en las mujeres.

Tabla 10

Inteligencia emocional en estudiantes universitarios según los factores y sus categorías.

	Categoría	<i>f</i>	%
Inteligencia emocional	Bajo	38	22,0
	Promedio	104	60,1
	Alto	31	17,9
Atención	Bajo	40	23,1
	Promedio	92	53,2
	Alto	41	23,7
Claridad	Bajo	57	32,9
	Promedio	79	45,7
	Alto	37	21,4
Reparación emocional	Bajo	53	30,6
	Promedio	84	48,6
	Alto	36	20,8

Se observa que existe un mayor porcentaje de inteligencia emocional en la categoría promedio (60,1%) y un predominio de este nivel en los factores de atención, claridad y reparación emocional (Tabla 10).

Tabla 11

Asociación entre el Burnout académico y la inteligencia emocional.

Inteligencia Emocional	Burnout Académico				Total	Prueba Chi Cuadrado
	Presencia		Ausencia			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Promedio Bajo	14	8.1%	84	48.6%	98	56.6%
Promedio Alto	1	0.6%	74	42.8%	75	43.4%

$X^2 = 9.001$
 $p = 0.002^{**}$

***p < 0.01*

Al hallar los resultados de la asociación existente entre el burnout académico y la inteligencia emocional, se infiere que el 8.1% de los estudiantes que presentan burnout académico poseen una inteligencia emocional promedio bajo y un 0.6%, un nivel de inteligencia emocional promedio alto; sin embargo, entre los estudiantes que no presentan el síndrome de burnout, un 48.6% evidencian tener una inteligencia emocional promedio bajo, y el 42.8%, un grado promedio alto. Además, existe un mayor porcentaje de ausencia de burnout e inteligencia emocional promedio-bajo en la población universitaria; no obstante, se evidencia un coeficiente de chi cuadrado de 9.001 y un $p = 0.002$; lo cual indica una asociación muy significativa entre el burnout académico y la inteligencia emocional (Tabla 11).

Al observar la tabla 11, también se puede encontrar hallazgos acerca de la presencia de burnout académico en estudiantes universitarios, denotando que un 8.7% muestran poseerlo; mientras que el 91.3% de éstos, no evidencian el síndrome. En cuanto a la inteligencia emocional presentada en los estudiantes, la tabla 11 muestra que un 56.6% de los estudiantes reflejan poseer una inteligencia emocional promedio-bajo y el 43.4%, un nivel promedio-alto.

Tabla 12

Asociación entre el Burnout académico y las dimensiones de Inteligencia emocional.

Inteligencia Emocional		Burnout Académico				Prueba Chi Cuadrado
		Presencia		Ausencia		
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Atención	Promedio bajo	11	6,4	82	47,4	$\chi^2=2.53$ $p=0.17$
	Promedio alto	4	2,3	76	43,9	
Claridad	Promedio bajo	14	8,1	93	53,8	$\chi^2=6.90$ $p=0.010^*$
	Promedio alto	1	0,6	65	37,6	
Reparación emocional	Promedio bajo	14	8,1	79	45,7	$\chi^2=10.35$ $p=0.001^{**}$
	Promedio alto	1	0,6	79	45,7	

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

En la Tabla 12 se logra rescatar que el burnout académico se asoció con el factor claridad ($p= 0.010$), y reparación emocional ($p= 0.001$).

Tabla 13

Correlaciones entre las dimensiones del Burnout Académico y los factores de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.

Burnout Académico	Inteligencia emocional		
	Atención	Claridad	Reparación emocional
Agotamiento	$r = 0.044$	$r_s = -0.275^{**}$	$r = -0.398^{**}$
Despersonalización	$r_s = -0.053$	$r_s = -0.185^*$	$r_s = -0.267^{**}$
Realización Personal	$r_s = -0.195^*$	$r_s = -0.146$	$r_s = -0.188^*$

En primer lugar, se aplicó la fórmula de Pearson y Spearman al hallar relaciones entre las dimensiones del burnout académico (agotamiento, despersonalización y realización personal) y los factores de la inteligencia emocional (atención, comprensión y reparación emocional), según los resultados de la prueba de normalidad de cada uno de éstos (Anexo 7 y 8). De tal manera, se puede observar en la tabla 13, que existe una correlación negativa, baja y altamente significativa entre agotamiento emocional con claridad de las emociones; y, con reparación emocional; además, una relación baja, negativa y altamente significativa entre despersonalización y reparación emocional.

Por otro lado, se infiere una relación negativa y significativa, aunque nula, entre Realización personal con el factor atención a las emociones y con reparación emocional; y, una relación negativa y significativa entre despersonalización y claridad; no obstante, estas son correlaciones nulas, según Bisquerra (2004).

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

Los instrumentos utilizados en la investigación, el inventario de burnout de Maslach y el Trait Meta Mood Scale, cumplen con las propiedades psicométricas aceptables. El primer instrumento, mediante un análisis de fiabilidad, resultó con un coeficiente Alfa de Cronbach total de $\alpha = 0,824$ y una consistencia interna para cada dimensión (Agotamiento emocional: $\alpha = 0,79$; Despersonalización: $\alpha = 0,77$; Realización personal: $\alpha = 0,77$). Igualmente, García, Herrero y León (2007) encontraron índices de confiabilidad equivalentes, donde los valores de consistencia interna, resultaron con una fiabilidad de $\alpha = 0.815$ para Realización Personal, $\alpha = 0.885$ para Agotamiento Emocional y $\alpha = 0.796$ para Despersonalización; y, Pérez *et al.* (2012) refirieron un coeficiente Alfa de Cronbach total de $\alpha = 0,84$ y en cuanto a la consistencia interna de las sub-escalas, la escala de despersonalización arrojó una fiabilidad de $\alpha = 0,76$; $\alpha = 0,81$ para agotamiento emocional; y el factor de Realización personal, $\alpha = 0,74$; mostrando que los resultados obtenidos en el presente estudio, son similares a investigaciones realizadas por estos autores, concluyendo que el inventario de burnout de Maslach es confiable.

También, mediante un análisis factorial, el instrumento mostró tener tres factores como lo refiere Maslach y Jackson (1981), cabe agregar que, el presente estudio, reflejó que el factor Despersonalización explica un 22.4% de la varianza total, la dimensión Realización personal explica un 14.3% de la varianza; y Agotamiento emocional, 7.6%; lo cual indica que el primer factor anteriormente mencionado tiene un mayor peso para explicar el burnout académico, hallazgo concordante con los estudios realizados por Estela-Villa *et al.* (2010), y, por Pérez *et al.* (2012), quienes evidenciaron que la dimensión Despersonalización explica el mayor porcentaje del burnout percibido en los estudiantes universitarios chilenos.

No obstante, el estudio realizado por Pérez *et al.* (2012) difiere con los resultados de la presente investigación, en que el factor de Realización personal es el que menos explica el síndrome teniendo un nivel débil; esto puede deberse a que la población de ese estudio son alumnos que cursaban entre uno y nueve años sus carreras profesionales, mientras que el presente estudio tiene como una de sus características de aplicación que los alumnos se encuentren cursando su carrera en un periodo mayor a 3 años; de esta manera, estos estudiantes que se encuentran próximos a culminar sus estudios superiores, muestran un mayor índice de realización personal que los que cursan ciclos menores; evidenciando ser eficaces y productivos en su desempeño proyectándose en el futuro laboral, lo que no podría suceder con estudiantes de segundo a séptimo ciclo que no tienen una visualización cercana a un entorno laboral.

Se han evidenciado, también, autores que los resultados de sus estudios se oponen totalmente a los obtenidos en relación al porcentaje de varianza de cada dimensión del burnout. García, Herrero y León (2007) evidenciaron que el factor agotamiento emocional explica un 20.62% de la varianza total, Realización personal, un 16.20%; y, Despersonalización, explicando un 16.20% de la varianza, siendo éste factor el que menos manifiesta el burnout en las personas evaluadas y agotamiento el de mayor índice y presencia. Esta discrepancia en los hallazgos puede deberse a que en esa investigación la muestra evaluada fueron trabajadores del hospital psiquiátrico penitenciario, en puestos desde vigilantes hasta psiquiatras; mientras que, en el presente estudio, los evaluados estuvieron conformados por estudiantes; de tal manera, los colaboradores del estudio de García, Herrero y León (2007) presentaron una media de antigüedad en la profesión de 15,37, en la organización de 10,47 y en el puesto, de 9,03; lo cual refleja que debido al tiempo de trabajo en el entorno laboral genera un mayor índice de agotamiento, resultado que no se evidencia en los estudiantes de la presente investigación ya que éstos aún no han experimentado un periodo de tiempo largo en un entorno de trabajo.

El instrumento Trait Meta mood Scale resultó con una fiabilidad total de $\alpha = 0,87$ y una consistencia interna para cada factor (Atención: $\alpha = 0,88$; Claridad: $\alpha = 0,88$; Reparación: $\alpha = 0,82$). Estos resultados fueron similares a los hallados por Salovey et al. (1995), quienes obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach para cada escala (Atención: $\alpha = 0,86$; Claridad: $\alpha = 0,87$; Reparación: $\alpha = 0,82$; y, por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) encontrando fiabilidad para atención de $\alpha = 0,90$; $\alpha = 0,90$ para claridad y una confiabilidad de $\alpha = 0,86$ para reparación emocional, denotando que el instrumento es confiable así como los factores mencionados.

Equivalentemente, mediante el análisis factorial ejecutado, se concluyó en tres factores como lo menciona Salovey et al (1995); refiriendo que el factor Atención explica un 25.9% de la varianza total, el factor Claridad explica un 17% de la varianza, y Reparación emocional, 10% de ésta; siendo Atención a las emociones el factor predominante del instrumento y el que explica la inteligencia emocional en un mayor porcentaje. Igualmente, los resultados de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) corroboran los hallazgos obtenidos, evidenciando que los factores mencionados anteriormente representan el 58.8% de la varianza, y que el factor Atención denota un mayor valor; es decir, esta dimensión explica en un mayor porcentaje la inteligencia emocional presentada en las personas evaluadas.

Por otro lado, respecto al nivel de burnout percibido en los estudiantes universitarios; se puede inferir que en los hallazgos encontrados, existen estudiantes que presentan burnout; sin embargo, existe un nivel bajo de personas que evidencian el síndrome (8,7%) mientras que un 91.3% reflejan no poseer burnout, teniendo poca incidencia en las carreras profesionales evaluadas. De la misma

manera, Rosales (2012) refiere mediante los resultados de su investigación, la presencia de burnout en los alumnos de la facultad de Enfermería y obstetricia, pero una gran parte de la totalidad de éstos (84% de los encuestados), la poseen con un nivel leve; asimismo, Borda *et al.* (2007) mostró una baja prevalencia de burnout (9,1%) en los estudiantes de Medicina en internado, aludiendo que éstos tienen una menor probabilidad de padecer el síndrome puesto que los internos no presentan un desgaste profesional que se ha dado durante varios años en un entorno laboral estresante y agobiante. No obstante, éstos resultados obtenidos difieren con lo expresado por Aranda *et al.* (2003), quien describe un alto índice de burnout en estudiantes (56.9% de presencia contra un 43.1% de ausencia del síndrome); y, Martínez y Salanova (2003), quienes también evidenciaron una prevalencia alta de burnout en los estudiantes pertenecientes a las titulaciones de Turismo (M = 80,52%), Psicología (M = 74,95%) y Técnico en informática (51,60%).

Además, los resultados encontrados con respecto a la presencia de burnout según el sexo de los estudiantes, denotan que las mujeres presentan un mayor nivel de burnout que los varones; este hallazgo lo respalda Maslach y Jackson (1981) y Atance (1997), quienes encontraron una mayor incidencia del síndrome en las mujeres; de igual manera, Grau, et al. (2009) también evidenciaron en su estudio una mayor prevalencia de burnout en el sexo femenino. Esto, puede deberse a que el género femenino es el grupo más vulnerable a padecer el síndrome, debido a que deben compatibilizar la sobrecarga de la carrera profesional y las tareas domésticas (Maslach y Jackson, 1981). No obstante, Castro, Ceballos y Ortiz (2011) difieren con los resultados, refiriendo altos puntajes de la presencia de burnout en el sexo masculino; asimismo, también hallaron que los varones se perciben menos auto-eficaces que las del género femenino. Esto puede ser una explicación a la discrepancia hallada, ya que el no sentirse eficaces en sus estudios universitarios predispone la presencia de burnout en ellos.

En cuanto a la inteligencia emocional presentada en los estudiantes universitarios; se infiere que la mayoría de éstos poseen una inteligencia emocional en un nivel promedio; y, respecto a la categoría alta, los resultados muestran un mayor puntaje en la sub-escala atención que los factores de claridad y reparación emocional. Asimismo, la presencia de esta inteligencia según el sexo de los estudiantes; respecto a la inteligencia emocional alto, denota una mayor índice en los varones que en el sexo femenino; no obstante, Martín (2005) manifiesta, mediante las puntuaciones de su estudio, una alta inteligencia emocional en la muestra evaluada en las mujeres, especialmente en el factor de atención emocional, refiriendo como explicación que el hallazgo obtenido ha podido verse influido por el alto número de mujeres existente en la muestra, dado que el sexo femenino obtiene puntuaciones más elevadas en atención y focalización hacia los sentimientos que los varones; discrepando con el hallazgo del presente estudio. No obstante, Goleman (1999) refiere que las mujeres no presentan una mayor inteligencia emocional que los hombres, ni los varones un mayor incidencia que éstas; ya que cada persona presenta cualidades y habilidad propias que han

desarrollado de acuerdo a su experiencia vivida, generando en ciertos sujetos un desarrollo de autocontrol o empatía más adecuada que otros.

Cabe resaltar, que según el objetivo que se planteó en el presente estudio, se encontró una asociación muy significativa entre el burnout académico y la inteligencia emocional, asimismo, se encontró que un mayor porcentaje de los que presentan el síndrome tienen una inteligencia emocional promedio bajo; y, los estudiantes con un menor índice de burnout, una IE promedio alto, denotando existir asociación entre ambas variables. De igual forma, González, Souto, Fernández & Freire (2011), manifestaron mediante su estudio que cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones aparecen manifestaciones más claras de burnout.; lo cual explica que los estudiantes al sentirse agotados emocionalmente por sus estudios universitarios, no prestan demasiada atención a sus sentimientos y no regulan adecuadamente sus emociones, teniendo una baja capacidad emocional para afrontar las circunstancias demandantes de estrés que se presentan durante las actividades académicas; de la misma manera, si éstos poseen una alta capacidad de control de sus emociones, facilitará el desenvolvimiento de los estudiantes universitarios ante las situaciones que pueden generar cansancio, conllevando una baja percepción del agotamiento y por ende, a reducir la predisposición de que se presente el burnout. Esto, también, fue manifestado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes refirieron que con una mayor capacidad emocional existe menor incidencia de ansiedad.

Respecto a las correlaciones entre algunas dimensiones; se hallaron relaciones negativas entre la dimensión Agotamiento con el factor Claridad y con Reparación emocional. De esta manera, se evidencia que al existir una baja claridad de los sentimientos, el agotamiento emocional aumenta; es decir que, el estudiante al no comprender adecuadamente sus emociones, se siente con poca energía para sobrellevar las situaciones diarias; asimismo, los alumnos, al tener la capacidad de regular las emociones adecuadamente, reduce el agotamiento que poseen, sintiéndose con recursos para afrontar los acontecimientos que se presenten. Esto evidencia que una alta inteligencia emocional conlleva a sentirse con adecuadas defensas para sobrellevar las situaciones académicas de una manera más óptima. Una explicación a ello, es que la inteligencia emocional está asociada a ciertas estrategias de afrontamiento al estrés y la auto-regulación emocional, así, los individuos con altos niveles de inteligencia emocional adoptan estrategias de afrontamiento que se basan en la reflexión, análisis, evaluación y planificación (Martínez, Piqueras y Inglés; 2011).

En la correlación anteriormente mencionada, se concluye que una baja capacidad de claridad y reparación emocional, aumenta el agotamiento en el estudiante, reflejando que ambas dimensiones son importantes para el afrontamiento que tiene la persona a los acontecimientos generadores de agotamiento. Igualmente, Martínez, Piqueras e Inglés (2011) manifiestan que en sus resultados las

sub-escalas de claridad y reparación emocional actúan como protectores del estrés y la salud mental.

Por otro lado, otra correlación hallada muestra que al disminuir la reparación emocional, se eleva la despersonalización en la persona; es decir, que al no poseer una capacidad de regulación de las emociones, el estudiante tratará de responder ante esto, alejándose y aislándose de sus compañeros como una forma de auto-protección, consecuentemente, afectando las relaciones con los pares; de esta manera, se infiere que el control de las emociones interfiere en los contactos amicales que establece el estudiante. Esto, también lo manifiesta Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes explican que una carencia de inteligencia emocional en el sujeto, facilita la presencia de conductas inadecuadas como problemas en la capacidad social, dificultad para controlar los impulsos, conllevando a un distanciamiento social por parte del estudiante; siendo la inteligencia emocional un aspecto primordial en el establecimiento de las relaciones interpersonales. De esta forma, Bosqued (2008) refiere que el número de relaciones interpersonales establecidas, pueden ser un aspecto generador de burnout, el cual genera dificultades en la calidez afectiva y en el trato con los compañeros; estas actitudes negativas ocurre porque se desarrollan como consecuencia de las experiencias de los estudiantes y su entorno, inicialmente pueden servir como amortiguadores contra la ansiedad, temor al fracaso y exposición al sufrimiento humano, pero luego pueden llegar a comprometer su profesionalismo.

CONCLUSIONES

- ❖ Existe una asociación muy significativa entre el Burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo, asimismo, los estudiantes que evidencian poseer burnout muestran una inteligencia emocional promedio bajo.
- ❖ El inventario de Burnout de Maslach, mediante un análisis factorial, arrojó que se encuentra compuesto por tres dimensiones (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal), de las cuales el factor Despersonalización es el que más explica el síndrome con un 22.4% de la varianza total. Asimismo, según el coeficiente Alfa de Cronbach, el instrumento y las dimensiones de éste, resultaron confiables.
- ❖ La escala Trait Meta Mood, mediante un análisis factorial, denotó que el instrumento constituye tres factores (Atención, Claridad y Reparación emocional), de los cuales, la sub-escala atención a las emociones explica en un mayor peso la inteligencia emocional con un 25.9% de la varianza total. Además, según el análisis de fiabilidad, el instrumento y los factores de éste arrojaron coeficientes confiables.
- ❖ El burnout percibido en los universitarios se presenta en un grado menor; es decir, que la mayoría de los alumnos no poseen el síndrome debido a que éstos tienen una menor probabilidad de presentar burnout al no estar expuestos a un entorno laboral demandante de estrés durante un periodo de tiempo largo.
- ❖ La presencia de burnout según el sexo de los estudiantes muestra que las mujeres reflejan un mayor nivel de burnout que los varones.
- ❖ La inteligencia emocional se evidencia con un nivel promedio en un mayor índice de los estudiantes; asimismo, para los factores de atención, claridad y reparación emocional, también se infirió un predominio de una categoría promedio en éstos.
- ❖ La inteligencia emocional alta se muestra con un mayor índice en los varones que en las mujeres, sin embargo, se presenta un predominio de una IE promedio en ambos sexos.
- ❖ Existe una correlación baja, negativa y altamente significativa entre la dimensión agotamiento emocional con el factor claridad y con reparación emocional; reflejando, que el estudiante al poseer una baja capacidad de comprensión y regulación de sus emociones, se siente con pocos recursos para sobrellevar las situaciones diarias.

- ❖ Existe una correlación baja, negativa y altamente significativa entre despersonalización y reparación emocional; mostrando que el estudiante al no poder regular adecuadamente sus emociones, usa como técnica de auto-protección el aislamiento de los compañeros de estudio, o se torna agresivo con éstos, generando el distanciamiento.
- ❖ Existe una correlación negativa y significativa entre despersonalización y claridad; sin embargo, esta evidencia ser una relación nula.
- ❖ Existen una correlación negativas y significativa entre realización personal y el factor atención; asimismo, una relación negativa y significativa entre realización personal y la dimensión reparación emocional; no obstante, éstas muestran ser nulas.
- ❖ No existe asociación significativa entre el factor atención, con la dimensión agotamiento emocional; y, con despersonalización.
- ❖ No existe asociación significativa entre las sub-escalas claridad y realización persona.

RECOMENDACIONES

- Aplicar un programa de entrenamiento emocional y técnicas de afrontamiento, con el fin de elevar la capacidad emocional en cada estudiante universitario y mejorar los recursos de protección para afrontar de forma más eficiente los acontecimientos estresores que demanda la universidad; asimismo, potenciar la percepción de control, la autoeficacia personal y la autoestima.
- Promover talleres de técnicas de respiración y relajación, adhiriendo en el estudiante procedimientos y actividades que reduzcan la tensión física y/o mental, reduciendo sus niveles de burnout.
- Realizar en los estudiantes universitarios intervenciones como la inoculación del estrés, mediante el cual la persona debe imaginar las situaciones estresantes y ordenarlas de menor a mayor grado, desarrollando una serie de pensamientos para afrontar el estrés, con el fin de que sean adheridas y aplicadas en sus actividades diarias.
- Establecer en el estudiante, mediante terapia psicológica, una reorganización cognitiva, promoviendo vías para que la persona pueda reorganizar la forma en que percibe una situación, sustituyendo las interpretaciones inadecuadas de una situación por otras que generan respuestas emocionales y conductas positivas más adecuadas.
- Para futuros investigadores, se recomienda realizar la evaluación de los instrumentos en un periodo de culminación del ciclo académico, facilitando conocer el nivel de burnout y de la IE, ya que los estudiantes se encuentran afrontando situaciones de mayor presión.
- Realizar otros estudios de burnout académico donde se profundicen los resultados de la influencia de las características “número de hijos” y “edad”, como factores predisponentes para la presencia de burnout en los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Álvarez, E. & Fernández, L. (1991). El síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional (I): Revisión de estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-264.
- Aranda, C.; Pando, M.; Velásquez I.; Acosta, M. & Pérez, M. (2003). Síndrome de Burnout y factores psicosociales, en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México, *Revista Psiquiatría*, 30(4), 193-199.
- Atance, J. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de burnout en personal sanitario. *Rev. Esp. Salud Pública*, 71, 293-303.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800.
- Barraza, A. (2008). Burnout estudiantil: Un enfoque unidimensional. *Revista psicología científica.com*, 10(30).
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil, análisis de su relación en alumnos de licenciatura (Spanish). *Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, M. (2008). Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio. *Revista psicología científica.com*, 12(20).
- Barraza, A., Ortega, F. & Ortega, M. (2013). Síndrome de Burnout en alumnos de doctorado en educación de la ciudad de Durango. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18(1), 85-94.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, (1).
- Borda, M., Navarro, E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K. & Ruiz, J. (2007). Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte, *Salud Uninorte*, 23(1), 43-51.
- Bosqued, M. (2008). Quemados, *El síndrome del burnout, Que es y cómo superarlo*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (1999). Clustering Competence in Emotional Intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 1-36. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bresó, E., Llorens S. & Salanova, M., (2005). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. 1-8.
- Bresó, E. & Salanova, M., (2005). Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del burnout académico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. 1-8.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caballero C., Hederich C., & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131- 146.
- Calvache, S., Chazatar, L., Jiménez, E., Quiñones, R., Galvis, M., & Moreno, S. (2013), Factores de riesgo asociados al Síndrome de Burnout en estudiantes de Odontología de la Universidad del Valle. *Revista estomatología y salud*, 21(1), 7-11.

- Carlotto, M., Goncalves, S. & Brazil, A. (2005). Predictores del síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en psicología*, 1(2), 195-205.
- Castro, C., Ceballos, O. & Ortiz, L. (2011). Síndrome de burnout en estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 223-246.
- Deary, I., Watson, R. & Houston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of advanced nursing*, 43(1), 71-81.
- Díaz, F., López, A. & Varela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *UniversitasPsychologica*, 11(1), 217-227.
- Dyrbye, L., Thomas, M., Huntington, J., Lawson, K., Novotny, P., Sloan, J. & Shanafelt, T. (2006). Personal life events and medical student burnout: A multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384.
- Espinosa, M.; Zarate, R. & Fernández, V. (2007). El burnout en el personal de enfermería: ¿De qué manera no quemarse?. *Revista Enfermería Universitaria*, 4(2), 49-54.
- Escobedo, P. (2015), *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado*. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Estela-Villa, L., Jiménez-Román, C., Landeo-Gutiérrez, J., Tomateo-Torvisco, J., & Vega-Dienstmaier, J. (2010). Prevalencia de síndrome de burnout en alumnos del séptimo año de medicina de una universidad privada de Lima, Perú. *Revista Neuropsiquiatría*, 73(4), 147-156.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en docentes. *Encuentros en Psicología social*, 1, 260-265.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 110-150.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. Ruiz-Aranda, D. & Cabello, (2006). Inteligencia emocional, Estilo de respuesta y depresión. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 191-205.
- Farber, B. (1988). Burnout in Psychotherapists: Incidence, Types, and Trends. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*, 1-13.
- Farber, B. (1998). Tailoring Treatment Strategies for Different Types of Burnout. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association*, 1-21.
- Farber, B. (2000). Treatment Strategies for different types of teacher Burnout. Abstract, *J ClinPsychol*, 56(5), 675-689.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *UniversitasPsychologica*, 7(3), 739-752.
- Fernández-Berrocal, P.; Salovey, P.; Vera, A.; Ramos, N. & Extremera, N. (2001). Cultura, Inteligencia Emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, 4(8-9), 1-15.

- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Rovira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga*.
- 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.
- Forbes, R. (2011). El síndrome de burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *Éxito empresarial*, 160.
- García, J., Herrero, S., & León, J. (2007). Validez factorial del MBI en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de Psicología*, 25, 157-174.
- Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice* Basic books.
- Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J., & Inglés, C. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 23(1), 141-160.
- Gil-Monte, P., Peiró, J. & Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 4(1), 165-179.
- Gil-Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44(1), 33-40.
- Gil-Monte, P., Carretero, N., Roldán, M. & Nuñez, E. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 107-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. Editorial Kairós.
- González, P. (2015). El síndrome de burnout en los profesionales de enfermería (Trabajo fin de grado de la Escuela de enfermería de Palencia). Universidad de Valladolid, España.
- González, R; Souto, A.; Fernández, R; Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.
- Grau, A., Flichtentrei, D., Suñer, R., Prats, M. & Braga, F. (2009). *RevEsp Salud Pública*, 83(2), 215-230.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y cerebro*, 16,10-20.
- Guadagni, A. (2015), Más matriculados, pero pocos graduados en las universidades. *Centro de Estudios de Educación Argentina (CEA)*.
- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. (2006). *Multivariate data analysis*. UpperSaddleRiver, (6).
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P (2006). *Metodología de la Investigación*, Mc. Grall Hill.

- Juárez, A. (2014). Entrevista con Christina Maslach: Reflexiones sobre el síndrome de burnout. *Revista de Psicología*, 20(2), 199-208.
- Leiter, M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment, 9, 297-308.
- Leiter, M. & Maslach, C. (2000). Burnout and Health. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 415-424.
- Llinares, M. (2011). ¿En qué consiste el burnout o síndrome del quemado?. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 65, 237-266.
- López, J.; Plasencia, R. (2008), Deserción universitaria preocupa al mundo. *Organización de Cooperación Económica y el Desarrollo* (OECD).
- Luna, M.J. (2016). *Nivel de Burnout (Desgaste laboral) en un grupo de pilotos de transporte de carga pesada*. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Luna-Porta, L.; Mayor-Vega, A. & Taype-Rondán, A. (2015), Síndrome de burnout en estudiantes de pregrado de Medicina Humana: un problema escasamente estudiado en el Perú. *AnFacmed*, 76(1), 83-84.
- Mansilla, F. (2010). Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: Teoría y práctica. *Psicología Online*. Valencia
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. (Spanish). *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C & Jackson, S (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational Behaviour*, 2(2), pp. 99-113.
- Marcó, L. & Ramos, M. (2010). *Síndrome de burnout y su posible incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de trabajo social de la Universidad de Oriente Núcleo de Sucre* (Trabajo de Grado para optar el título de Licenciatura en Trabajo social). Cumaná.
- Martín, P. (2005). Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional. Tesis doctoral: UNED.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112.
- Martínez, I. & Marques, A. (2005). Burnout in university students and their relationship with academic variables (Spanish). *Aletheia*, 21, 21-30.
- Martínez, J.; Méndez, I.; & García-Sevilla, J. (2015). Burnout y empatía en cuidadores profesionales de personas mayores. *Psychology and Education*, 5 (3), 325-333.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, (330), 361-371.
- Martínez, A., Piqueras, J., & Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 14(37).
- Mérida, S., Quintana, C., Rey, L. & Extremera, N. (2014). Inteligencia emocional, ideaciones y comportamientos suicidas en estudiantes universitarias: el efecto mediador del estrés percibido. Universidad de Málaga
- Mori, S. (2012). *Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos*. Universidad Peruana del Oriente, Perú.
- Parra-Osorio, L.; Rojas-Castaño, L., Patiño-Córdoba, I; Caicedo-Ausecha, G. & Valderrama-Aguirre, A. (2015). Correlación en Síndrome de Burnout y Estrés Académico en Estudiantes de

- Medicina de una Facultad de salud en Cali-Colombia. En *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 5(3), pp.31-34.
- Párraga, J. (2005). *Eficacia del Programa I.R.I.S. para reducir el síndrome de burnout y mejorar las disfunciones emocionales en profesionales sanitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Paz, M. (2014). *Comparación de la prevalencia del síndrome de burnout en los estudiantes del internado médico de los Hospitales nivel III de Trujillo; 2013*. (Tesis para obtener el título de licenciatura en Facultad de Medicina), Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo-Perú.
- Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Ortiz, L., Bastías, N. & Bustamante, C. (2012) Estructura factorial y confiabilidad del inventario de burnout de Maslach en universitarios chilenos, *Revista Argentina de Clínica Psicológica XXI* (3), 255-263.
- Pines, A. (1996). *Couple burnout, Causes and Cures*. Editorial Routledge. Great Britain.
- Polit, D. & Hungler, B. (1985). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*, sexta edición, Interamericana de México, 188-194.
- Preciado, M. & Vázquez, J. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública, *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(1), 11-19.
- Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 121-131.
- Pérez-González, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 523-546.
- Plasencia, R. (2008). Deserción universitaria, *LogrosPerú.com*.
- Plasencia, R. (2008). Más de 200 millones de dólares se perdieron en dos años por deserción universitaria, Deserción universitaria. *LogrosPerú.com*.
- Plasencia, R. (2008). Deserción universitaria preocupa al mundo, *LogrosPerú.com*.
- Quintanilla, V. & Tacuri, E. (2011). *La Inteligencia emocional como mejora en el rendimiento académico de los niños y niñas de cuarto año de educación básica del colegio militar n 6 "Combatientes de Tapi" del cantón Riobamba provincia de Chimborazo en el período lectivo 2010-2011* (Trabajo de grado para obtener el título de licenciatura en ciencias de la educación).
- Quiroz, R. & Saco, S. (2003). Factores asociados al síndrome burnout en médicos y enfermeras del hospital nacional sur este de Essalud del Cusco. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cuso, Cusco, Perú, 12(23), 11-22.
- Rosales, R. (2012). Estudio unidimensional del síndrome de burnout en estudiantes de medicina de Holguín. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(116), 795-803.
- Rosales, Y. & Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345.
- Sánchez, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 7(1), 5-27.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (4ª ed.). Lima: Editorial Visión Universitaria.

- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3) 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, Disclosure, and Health*, 125 -154.
- Silva, O.I. (2016). *Prevalencia y factores asociados al síndrome de Burnout en el personal médico del área crítica del hospital San José de Callao en el periodo octubre – diciembre 2015*. (Tesis para obtener el Título de Médico cirujano). Universidad Ricardo Palma, Lima-Perú.
- Suca-Saavedra, R. & López-Huamanrayme, E. (2016). Síndrome de burnout en internos de medicina del Perú: ¿es un problema muy prevalente?. *RevNeuropsiquiatr*, 79(1), pp. 69-70.
- Teodósio, A. (2012). *Burnout en professionals de fútebol* (Tesis doctoral), Universidad de Extremadura.
- Toledo, E.D. (2016). *Prevalencia del síndrome de burnout en el personal de salud de la Clínica Maison de Sante de Lima*. (Tesis para obtener el Título Profesional de Médico Cirujano). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de datos brindada a los participantes del estudio.

FICHA DE DATOS

Carrera Profesional: _____

Ciclo: _____ Edad: _____ Procedencia: _____

Sexo:

Femenino

Masculino

Estado Civil:

Soltero

Casado

Conviviente

¿Tiene hijos?

Sí Nro. de hijos: _____

No

Además de cursar la carrera profesional, ¿Trabaja en alguna organización?

Sí Tiempo de Trabajo: _____

No

¿Ha estudiado una carrera anterior?

Sí

No

Anexo 2. Formato del instrumento “Inventario de Burnout de Maslach”.

INVENTARIO

INSTRUCCIONES. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Pocas veces al año o menos	Una vez al mes o menos	Unas pocas veces al mes	Una vez a la semana	Pocas veces a la semana	Todos los días

1	Me siento emocionalmente agotado por mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
2	Me siento cansado al final de la jornada de estudio.	0	1	2	3	4	5	6
3	Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de estudio.	0	1	2	3	4	5	6
4	Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas	0	1	2	3	4	5	6
5	Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos Impersonales.	0	1	2	3	4	5	6
6	Estar todo el día con otras personas es un esfuerzo.	0	1	2	3	4	5	6
7	Trato muy eficazmente los problemas de las personas.	0	1	2	3	4	5	6
8	Me siento “quemado” por mi trabajo académico.	0	1	2	3	4	5	6
9	Creo que estoy influyendo positivamente con mis estudios en las vidas de los demás	0	1	2	3	4	5	6
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que estudio esta carrera.	0	1	2	3	4	5	6
11	Me preocupa el hecho de que estudiar esta carrera me esté endureciendo emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
12	Me siento muy activo.	0	1	2	3	4	5	6
13	Me siento frustrado en mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
14	Creo que estoy estudiando demasiado.	0	1	2	3	4	5	6
15	No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas personas con las que tengo que interactuar.	0	1	2	3	4	5	6
16	Trabajar directamente con personas me produce estrés.	0	1	2	3	4	5	6
17	Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas con las que estudio.	0	1	2	3	4	5	6
18	Me siento estimulado después de estudiar en contacto con personas.	0	1	2	3	4	5	6
19	He conseguido muchas cosas útiles en mi carrera.	0	1	2	3	4	5	6
20	Me siento acabado.	0	1	2	3	4	5	6
21	En mis estudios trato los problemas con mucha calma.	0	1	2	3	4	5	6
22	Creo que las personas en mi entorno académico me culpan de algunos de sus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

Anexo 3. Formato del instrumento Trait Meta MoodScale (TMMS-24).

ESCALA

INSTRUCCIONES. A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de Ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de Ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de Ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de Ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 4. Carta d consentimiento informado.

Carta de Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ericka Huaccha Muñoz. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es evaluar cómo me siento en relación mis estudios, así mismo, establecer mis capacidades emocionales.

Me han indicado, también, que si estoy dispuesta a colaborar, responderé cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 25 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante
(En letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

En caso de alguna duda o inquietud relacionada a la participación en el estudio, puede escribir al correo electrónico erickahuaccha@hotmail.com. Se entrega una copia de este documento a los participantes de la investigación y un ejemplar queda en poder del investigador.

Anexo 5.

Baremos del Inventario de burnout de Maslach

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Bajo	0 - 12	0 - 5	0 - 8
Promedio	13 - 22	6 - 15	9 - 18
Alto	23 - Adelante	16 - Adelante	19 - Adelante

Anexo 6.

Baremos de la escala Trait Meta Mood.

	IE - General	Atención	Claridad	Reparación emocional
Bajo	0-73	0 - 21	0 - 23	0 - 26
Promedio	74-92	22 - 30	24 - 32	27 - 34
Alto	93 - Adelante	31 - Adelante	33 - Adelante	35 - Adelante

Anexo 7.

Resultados de prueba de normalidad del Inventario de Burnout de Maslach

	Prueba de normalidad
AE	0.061
D	0.001
RP	0.004
IBM	0.2

Anexo 8.

Resultados de prueba de normalidad de la escala Trait Meta Mood.

	Prueba de normalidad
A	0.05
C	0.03
RE	0.08
TMMS	0.00
