

Burnout y rendimiento académico: efecto de la combinación de la actividad laboral remunerada e iniciar los estudios de grado universitario

Burnout and academic performance: effect of the combination of remunerated jobs and starting university degree studies

Agustí Comella, Joan-Carles Casas-Baroy, Anna Comella-Company, Paola Galbany-Estragués, Ramon Pujol, Jaume-Miquel Marc-Amengual
Universidad de Vic (España)

Resumen. Objetivo: El objetivo de nuestro estudio es analizar si el hecho de combinar los estudios universitarios y la Actividad Laboral Remunerada se asocia con el síndrome de burnout académico en los estudiantes de 1º curso de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya (UVic-UCC) y si existe una relación sobre el rendimiento académico. Metodología: Es un estudio observacional, transversal. La muestra comprende 301 estudiantes de 1º curso. Los instrumentos utilizados son una encuesta telemática y el Maslach Burnout Inventory-Student Survey. Resultados: El 16,9% de los estudiantes presentan Burnout Académico. No se observan diferencias significativas según el sexo. El 33% de los estudiantes combinan actividad laboral remunerada y estudios. De estos, el 14,1% presentan Burnout Académico. No se observan diferencias significativas en el rendimiento académico entre los estudiantes que trabajan y estudian y los que solo estudian. Conclusión: Los estudiantes presentan burnout tanto si trabajan como no. Al inicio del primer curso del grado, un tercio de los estudiantes combinaban sus estudios con el trabajo y no se aprecia un incremento de burnout académico. El rendimiento académico no se ve afectado por el hecho de combinar el trabajo y los estudios universitarios.

Palabras clave. Burnout académico, rendimiento académico, actividad laboral remunerada, estudiantes, universidad.

Abstract. Goal. The aim of our study is to analyze whether combining university studies and professional work activity is associated with academic burnout syndrome in 1st year students at the University of Vic-Central University of Catalonia (UVic-UCC) and the relationship on performance academic. Methodology. It is a non-experimental observational study of cross-sectional design. The sample consisted of 301 1st year undergraduate students in the UVic-UCC. The instruments used consist of a telematic structured survey and the Maslach Burnout Inventory-Student Survey questionnaire. Results. 16.9% of the students present academic burnout. No statistically significant differences were observed by sex. 33% of students have a remunerated job that they combine with their studies. Of these students, 14.1% have academic burnout. There are no significant differences in academic performance between students who work and study and those who only study. Conclusion: At the beginning of the first year of the university degree, a third of the students combined their studies with work. The fact of working and starting university studies does not produce an increase in academic burnout. Students show burnout whether they work or not. Academic performance is not affected by combining work and university studies.

Keywords. Academic burnout, academic performance, remunerated jobs, students, university.

Introducción

El paso del instituto a la universidad representa un gran cambio, tanto a nivel personal, académico y social. La universidad genera nuevas exigencias, que, junto con las expectativas de futuro, incrementan la sensación de estrés. Además, este periodo coincide con el cambio de etapa, de la adolescencia a la edad adulta y con el proceso de separación familiar, lo que conlleva asumir más responsabilidades, la organización del tiempo y nuevas tareas a realizar, además de tener que adaptarse a un

medio nuevo, poco habitual (Beck, Taylor & Robbins, 2003; Dyson & Renk, 2006). Además, algunos de ellos se ven obligados a tener una Actividad Laboral Remunerada (ALR) para poder hacer frente los gastos económicos.

Los estudiantes universitarios en sus procesos académicos se comportan como cualquier profesional, encontrándose bajo presiones y sobrecargas en las tareas académicas (Carlin & Garcés de los Fayos Ruiz, 2010). Es aquí donde podemos hablar propiamente del síndrome de burnout académico, cuando éste se origina en el contexto de un proceso educativo, se refiere a los mecanismos adaptativos del sujeto en términos de estrés académico (Bresó, 2008).

Según Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker (2002), definen el burnout académico como una condición del estudiante caracterizado por la sensación de no poder dar más de uno mismo, tanto física como psíquicamente; una actitud de crítica negativa, pérdida del interés, de la trascendencia y del valor de los estudios, y genera dudas sobre las expectativas y la existencia de dudas sobre su propia capacidad que el estudiante tiene sobre sus propias capacidades en el logro de los retos académico. De forma general, el síndrome de burnout académico se relaciona en sus diferentes dimensiones con altos niveles de agotamiento emocional (Extremera, Durán, & Rey, 2007) alto cinismo-incredulidad y con una baja percepción de autoeficacia académica (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, & Montalbán, 2006; Salanova, Bresó, & Schaufeli, 2005), con un bajo rendimiento académico (Martínez & Salanova, 2003; Schaufeli, et al, 2002; Schaufeli & Salanova, 2007) y bajos niveles de felicidad académica (Salanova & Martínez, 2005).

El estrés es un factor angustioso que nos acompaña a lo largo de la vida. En el ámbito académico, puede presentarse estrés en la escuela primaria (Connor, 2003), secundaria (Ahernea, 2001) y bachillerato (Gallagher & Millar, 1996), relacionándose con conductas desadaptativas en el entorno escolar durante la adolescencia (Ariño & Hernández, 2016).

Se ha observado que el estrés aumenta a medida que el estudiante progresa en sus estudios (Putwain, 2007) y llega a sus niveles más altos de estrés cuando cursan estudios universitarios (Dyson & Renk, 2006), en la universidad, incrementándose en los períodos de exámenes (Gump & Matthews, 1999). Los estudiantes de primer curso en la universidad están mucho más estresados que los de los cursos más avanzados y las chicas tienen un nivel mayor de estrés que los chicos (Burgos & Marín, 2008). La percepción de los estudiantes de tener más estrés se incrementa durante el período de exámenes (Gump & Matthews, 1999).

Farrington, Roderick, Allensworth, Nagaoka, Keyes, Johnson, y Beechum (2017) han desarrollado un modelo que muestra el vínculo entre los factores no cognitivos, como son: los comportamientos de los estudiantes, sus creencias, sus mentalidades y sus habilidades sociales y emocionales, y el rendimiento académico. Estos factores pueden tener un impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en el bienestar académico.

La actividad laboral y académica por sí mismas generan estrés, ya que está determinada por varios factores estresores, según como sean vividos, afrontados y

resueltos determinarán una respuesta individual, adaptativa o desadaptativa (Melita, Cruz & Merino, 2008). Un aspecto que incide en el rendimiento académico es el efecto de la actividad laboral, como factor no cognitivo, en el logro académico. Desde esta perspectiva, Coleman (1961) señala que el estudiante que trabaja resta horas disponibles para desarrollar tareas académicas, como estudiar. El hecho de estudiar y trabajar puede tener efectos negativos. Según Uribe & Illesca (2017), las variables organizacionales como los turnos laborales, el horario, la sobrecarga laboral, la rigurosidad para desarrollar habilidades y competencias específicas de la profesión pueden actuar sobre el rendimiento académico. Cuando esta situación se percibe como exagerada, incide de forma negativa, prevaleciendo una incompatibilidad entre las exigencias en el trabajo y las capacidades de las personas, transformándose con factores predisponentes al burnout.

El modelo actual de sociedad, con las brechas salariales y la crisis económica ha afectado mucho a las clases sociales trabajadoras y la clase media. Este hecho ha obligado a muchos estudiantes a tener que compaginar los estudios con la ALR, impactando de forma directa en su rendimiento académico como factor no cognitivo. Los estudiantes que trabajan pasan más horas en la ALR que las horas que pasan en la universidad (Lingard, 2007).

La mayoría de las investigaciones realizadas en España sobre el burnout académico se han realizado en estudiantes de ciencias de la salud, concretamente con estudiantes de enfermería y medicina (Polanco A, Ortiz L, Pérez C, Parra P, Fasce E, Matus O, Torres G & Meyer A, 2014; Bolaños & Rodríguez, 2016; Gastello-Salazar, Rojas-Ramos, Díaz-Vélez & Maldonado-Gómez, 2020, Amor, Baños & Sentí, 2020), sin analizar variables como la actividad laboral, su relación de los estudios y como afecta en sus estados emocionales. No obstante, la revisión bibliográfica aporta un escaso conocimiento sobre esta cuestión. La hipótesis que se plantea es si el hecho de compaginar los estudios universitarios con la ALR se asocia a un incremento en la incidencia de presentar el síndrome de burnout académico y si este repercute de forma negativa en el rendimiento de los estudiantes de primer curso en los grados.

El objetivo de nuestro estudio fue analizar si el hecho de combinar los estudios universitarios y la ALR se asocia con el síndrome de burnout académico en los estudiantes de 1º curso de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya (UVic-UCC) y si existe una relación sobre el rendimiento académico.

Material y método

Participantes

La población de estudio corresponde a los estudiantes que han iniciado el 1er curso académico de un grado universitario de la UVic-UCC del curso académico 2018-2019. El muestreo fue por conveniencia, dado que el cuestionario fue distribuido a todos y todas las estudiantes matriculadas y respondieron el cuestionario de forma voluntaria. El criterio de inclusión, haberse matriculado por primera vez en la universidad. Como criterio de exclusión, tener dificultades idiomáticas en la comprensión del cuestionario. El cuestionario estaba realizado en castellano y catalán. En nuestra universidad hay un número de estudiantes que inician el grado sin dominar alguna de estas dos lenguas.

Los estudiantes de 1er año del grado universitario que participaron en el estudio fue de 301, la representatividad de la muestra fue del 42,4% respecto al total de 710 estudiantes matriculados, asumiendo un error muestral de error alfa del $\pm 4,3\%$ y un intervalo de confianza del 95%.

Diseño y procedimiento

Se realizó un estudio observacional de diseño transversal. El periodo de estudio se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2018. La recogida de datos fue realizada mediante encuesta telemática estructurada y autocontestada, elaborada a través del software Encuestafácil, previa realización de una prueba piloto en estudiantes de cursos superiores para su validación. La encuesta fue distribuida a todos los estudiantes de 1er curso de todos los grados de la Universidad que dieron autorización. Las variables de estudio fueron: datos sociodemográficos (edad, sexo, residencia, formación académica, aspectos laborales y económicos), burnout académico y el malestar psicológico. Respecto al rendimiento académico, las calificaciones de los estudiantes correspondían a la evaluación final del primer semestre del curso.

Para la detección del burnout académico se administró el cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), una adaptación del cuestionario Maslach Burnout Inventory para estudiantes. Las características psicométricas del MBI-SS fueron descritas por Schaufeli, Martínez, et al., (2002), en una muestra de 1661 estudiantes de tres países: España, Portugal y Holanda. Este instrumento se ha demostrado que tiene una fiabilidad adecuada y validez factorial en estudiantes holandeses, españoles y portugueses (Hu & Schaufeli,

2009; Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016). Los resultados mostraron una estructura factorial de tres factores (agotamiento, cinismo y autoeficacia) que se ajustaba a la escala original MBI-GS, presentando buenos niveles de confiabilidad (agotamiento, entre .74 y .80 dependiendo del país; cinismo, entre .79 a .86 y autoeficacia entre .67 y .76). Carlotto y Câmara (2006) aplicaron el MBI-SS en una población de 514 estudiantes brasileiros verificando las subescalas con niveles satisfactorios de consistencia interna (.81, .74 y .59 respectivamente). La fiabilidad del MBI-SS se analizó en varios estudios, destacando los de Tomaschewski-Barlem et al. (2014), Hederich-Martínez (2016) y del Carmen Pérez-Fu (2020). En este último, Carmen Pérez-Fu (2020) aplicaron el MBI-SS a una muestra de 1.209 estudiantes españoles de educación secundaria.

El análisis factorial exploratorio y confirmatorio presentó un buen ajuste, distribuidos en tres factores: agotamiento emocional, cinismo y eficacia académica, llegando a la conclusión que el instrumento propuesto posee una óptima estructura factorial y consistencia interna, siendo útil para evaluar el burnout académico en población española. En cuanto a la consistencia interna de la adaptación española, el estudio señala que los valores de alfa de Cronbach para cada una de las subescalas del MBI-SS, cumplen con los criterios óptimos con el punto de corte en .70 (Cronbach, 1951), obteniendo valores adecuados en el análisis confirmatorio del test original $\chi^2/df = 6.213$, CFI= .889, TLI= .866, GFI= .888, RMR= .256, RMSEA= .091 (.084-.099). El MBI-SS consiste en 15 preguntas que representan las tres dimensiones del burnout: agotamiento emocional (que comprende cinco ítems), cinismo o despersonalización (que comprende cuatro ítems) y la autoeficacia académica (que comprende seis ítems).

Para la corrección del test se utilizó la nota técnica NTP-732 del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo de España (Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W., & Nogareda, C, 2007) que define los niveles de burnout de acuerdo a los percentiles obtenidos de manera que el primer cuartil agrupa los valores bajos en cada una de las dimensiones, el segundo y tercer cuartil los valores medios, y el cuarto cuartil los valores altos. De acuerdo con las puntuaciones obtenidas, las tres dimensiones se clasificaron del siguiente modo: Agotamiento emocional: bajo: 0-1,2; moderado: 1,3-2,8; alto > 2,9. Cinismo o despersonalización: baja: 0-0,5; moderada: 0,6-2,25; alta > 2,26 y autoeficacia académica: baja < 3,83; moderada: 3,84-5,16; alta > 5,17.

Análisis estadístico

Se ha realizado el análisis descriptivo para determinar las características de la muestra y determinar la prevalencia de burnout académico, mal estar psicológico y el rendimiento académico. Para las variables cuantitativas se han utilizado los indicadores de media, desviación estándar, rango y se presentan los intervalos de confianza al 95%, siempre que la variable sea una distribución normal. Para las comparaciones de dos medias se ha empleado la prueba T de Student-Fisher en grupos con una distribución normal, en el caso de no seguir una distribución normal se ha utilizado la prueba no paramétrica prueba U de Mann-Whitney. En cuanto, a la relación de variables nominales se ha utilizado la prueba de Chi cuadrado de Pearson y para la comparación de medias en más de 2 factores se ha utilizado el análisis multivariable ANOVA. Para explorar la relación entre dos variables cuantitativas se ha aplicado el test de correlación lineal de Pearson. Se ha asumido un riesgo de error alfa del 5% y todos los análisis se realizaron en SPSS v25.

Consideraciones éticas

Se solicitó la autorización al decanato de cada grado. La participación en el estudio fue de forma voluntaria y anónima. Se informó a los estudiantes del objetivo del estudio y posteriormente se solicitó la firma del consentimiento informado, asegurando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de las informaciones. Estos datos están protegidos de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal y el Reglamento general (UE) 2016/679, de 27 de abril de 2016, de protección de datos (RGPD).

El proyecto tiene el dictamen favorable del Comité de Ética de la Investigación de la UVic-UCC (número de referencia 60/2018). El período de inicio de la primera parte del estudio fue durante los meses de octubre y noviembre de 2018 y la finalización fue en junio de 2019.

Resultados

Descripción de la muestra

El total de encuestas contestadas fue de 301 de entre un total de 710 estudiantes matriculados en la UVic-UUC, de 1er año del grado universitario, lo que representa un porcentaje de respuesta del 42,4%. Según el sexo, 110 (36,5%) eran hombres y 191 (63,5%) mujeres, con una edad media de 18 años y un rango entre los 18 y 39 años.

Aspectos laborales y económicos

La principal vía de financiación de los estudios universitarios es mediante la ayuda económica de las familias en 233 (77,9%) estudiantes. Los estudiantes que no recibían ayuda familiar y era necesaria la ALR fue de 49 (16,4%). La financiación mediante las becas de estudio la obtuvieron 17 estudiantes (5,7%).

Los estudiantes que combinaban los estudios con la ALR fueron 99 estudiantes (32,9%). La actividad laboral estaba relacionada con el grado cursado en 24 (24,5%) estudiantes. En la tabla 1 se muestran los resultados muestrales de la actividad laboral según el grado cursado. De entre los que realizan ALR, 55 (56,1%) trabajaban menos de 20 horas/semana y 30 estudiantes (30,6%) trabajaban de 20-35 horas/semana.

Según el sexo, la ALR la realizaban 37 (33,6%) hombres y 62 (32,5%) mujeres, sin existir diferencias entre ambos sexos ($p = .834$).

Al analizar la percepción de dificultades económicas durante el curso académico, 183 (60,8%) estudiantes no tenían esta percepción; en cambio, 118 (39,2%) sí. Entre los estudiantes que tenían la percepción de dificultades económicas, 44 (37,3%) realizaban una ALR y 74 (62,7%) no. Al comparar los dos grupos, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que trabajaban y los que no ($p = .239$). La declaración de tener la percepción de dificultades económicas no varía según si los estudiantes realizaban ALR o no.

Tabla 1
Distribución por grados y actividad laboral remunerada de la muestra estudiada

Grado	ALR	Frecuencia	Porcentaje
Medicina	Si	9	19,1
	No	38	80,9
	Total	47	100,0
Enfermería	Si	22	57,9
	No	16	42,1
	Total	38	100,0
Fisioterapia	Si	8	30,8
	No	18	69,2
	Total	26	100,0
Psicología	Si	18	33,3
	No	36	66,7
	Total	54	100,0
Biología	Si	5	22,7
	No	17	77,3
	Total	22	100,0
Biotecnología	Si	6	27,3
	No	16	72,7
	Total	22	100,0
Administración y Dirección de Empresas	Si	3	25,0
	No	9	75,0
	Total	12	100,0
Educación Social	Si	10	38,5
	No	15	57,7
	Total	25	96,2
	Perdidos	1	3,8
Periodismo	Si	5	38,5
	No	8	61,5
	Total	13	100,0
Ingeniería de Automoción	Si	10	40,0
	No	15	60,0
	Total	25	100,0
Ingeniería Mecatrónica	Si	3	18,8
	No	13	81,3
	Total	16	100,0
Total	Si	99	33,0%
	No	201	67,0%

La percepción de tener dificultades laborales para superar el curso académico, la presentaban 40 (13,3%) estudiantes, 27 (67,5%) de ellos tenían una ALR y 13 (32,5%) no. Al comparar ambos grupos, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que trabajaban y los que no ($p = .000$). Los estudiantes con ALR tenían la percepción que tendrían dificultades para superar el curso académico por motivos laborales. Sorprende que el 32,5% de los estudiantes que no tenían ALR consideraban que podrían existir dificultades laborales a lo largo del curso académico en su entorno familiar.

La sensación de falta de tiempo fue manifestada por 78 (26%) estudiantes, de los cuales, 36 (46,2%) tenían una ALR y 42 (53,8%) no, observándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($p = .004$). Los estudiantes que trabajaban tenían la percepción de la falta de tiempo como una dificultad significativa para superar el curso académico respecto a los estudiantes que no trabajaban (Tabla 2).

Tabla 2
Percepción de dificultad según si realizan ALR

Percepción de dificultad	Actividad Laboral Remunerada						p-valor
	Sí		No		n	%	
	n	%	n	%			
Económica	118	39,2	44	37,3	74	62,7	0,237
Laboral	40	13,3	27	67,6	13	32,5	<0,001
Falta de tiempo	78	26,0	36	46,2	42	53,8	0,004

Percepción de salud y nivel de estrés

Del total de estudiantes, 269 (89,4%) no tenían la percepción de tener problemas de salud durante el curso académico. En cambio, 32 (10,6%) sí tenían esta percepción. De estos, 3 (9,4%) tenían una ALR y 29 (90,6%) no, observándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($p = .003$). Los estudiantes sin una ALR tenían la percepción más alta de que tendrían problemas de salud en comparación a los estudiantes que trabajan.

La percepción, durante el último mes, del nivel de estrés, de autoestima y de calidad de vida no están relacionadas con el hecho de trabajar o no. Al analizar las escalas de percepción (todas sobre una escala de 0 a 10 puntos) del estrés ($p = .245$), autoestima ($p = .423$) y calidad de vida ($p = .822$) según el hecho de tener una ALR o no, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos.

Burnout, ALR y rendimiento académico

Entre los estudiantes de 1er año, 51 (16,9%, IC 95%: 13-21%) cumplen los criterios de burnout académico. Las subescalas indicadoras de burnout presentaron los siguientes resultados: agotamiento emocional 140

(46,5%) estudiantes, cinismo – incredulidad 26 (8,6%) y baja autoeficacia académica 62 (20,6%).

Respecto al sexo, presentaron burnout 23 (20,9%) hombres (IC 95%: 13-29%) y 28 (14,7%) mujeres (IC 95%: 10-20%), sin observarse diferencias estadísticamente significativas ($p = .164$). Al comparar las edades de los estudiantes sin burnout (rango 18-39 años) y con burnout (rango 18-28 años), no se observaron diferencias significativas ($p = .501$).

La presencia de burnout entre los estudiantes de los centros públicos fue del 15,7%, en los privados 15,6% y en los concertados de 20,7%, sin apreciarse diferencias estadísticas. (Chi cuadrado de Pearson = .839; $gl = 2$; $p = .657$).

Presentaban burnout académico 14 (14,1%) estudiantes que combinaban la ALR y los estudios. Mientras que 37 (18,4%) estudiantes no realizan ALR y presentaban burnout. Al comparar ambos grupos, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($p = .355$). Los estudiantes presentaban burnout académico tanto sí trabajaban como si no.

Al comparar las dimensiones del burnout en relación a la ARL, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en relación al agotamiento emocional, cinismo y autoeficacia académica.

Para analizar el rendimiento en los estudios se ha utilizado la nota del expediente académico. En una escala de 0 a 10 puntos, la nota media de los estudiantes que trabajaban fue de 6,72 puntos (IC 95%: 6,50-6,94 puntos) y de 6,72 puntos (IC 95%: 6,51-6,94 puntos) los que no trabajaban, sin observarse diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ($p = .734$). Por tanto, el rendimiento académico no se relaciona con el hecho de estudiar y trabajar a la vez.

Discusión

Este estudio se analiza la influencia de la ALR, como un factor no cognitivo, en el rendimiento académico y su influencia en el desarrollo del burnout en estudiantes matriculados de la UVic-UCC, de 1er año del grado universitario. Se ha observado que tener una actividad laboral remunerada y compaginarla con los estudios universitarios, no repercute de forma negativa en el rendimiento académico ni es causa de desencadenar el síndrome de burnout en los estudiantes de primer curso en los grados universitarios.

Existe una gran variabilidad en los resultados de diferentes autores respecto a la prevalencia de burnout

académico. Muchas de las discrepancias se deben a las características de la muestra, grados cursados y los sistemas educativos de las universidades entre otros. La prevalencia de burnout académico en los estudiantes de primer curso de los grados universitarios en la UVic-UCC es del 16,9%. Nuestros resultados coinciden con otros autores, Bolaños & Rodríguez (2016) observaron el 18,8%, y Amor et al (2020) en estudiantes de medicina de primer curso un 20,9%. En cambio, Benavides, Palacios & Zambrano (2020) encuentran valores más bajos, el 8,9%. Estrada, De la Cruz, Bahamon, Pérez & Cáceres (2018) encuentran prevalencias más altas, de un 47,9% en los estudiantes de primer curso. Los autores coinciden en que la presencia de burnout puede estar relacionado con el cambio que sufren los estudiantes de pasar de ser alumnos de bachillerato o ciclos formativos en la universidad, donde están sometidos a presiones mayores ante los exámenes, falta de apoyo familiar, factores económicos y relacionales entre otros factores. Benavides, Palacios y Zambrano (2020) afirman que existe una relación inversa entre la autoestima y la subescala de agotamiento emocional y cinismo, pero existe una relación directa entre la autoestima y la eficacia académica, demostrando que los estudiantes con niveles elevados de autoestima tendrán menor posibilidad de presentar burnout. Los resultados obtenidos según estos autores muestran resultados similares a nuestro trabajo. Ancer, Meza, Pompa, Torres y Landero (2011) observaron diferencias significativas en cuanto a la autoestima y al estrés entre los estudiantes que trabajan y estudian y los que sólo estudian.

Según Karimi (2014), Moneta (2011) y Vizoso & Arias (2016), los estudiantes universitarios son más vulnerables a sufrir burnout académico, ya que constantemente se encuentran ante muchas demandas como son el aprendizaje, el rendimiento académico, la sobrecarga de trabajo, la presión con el tiempo, la falta de oportunidades para la autogestión y la evaluación, entre otros. Así que Morgan (2014), Casanova (2016), Hinrichs (2016), Kristanto (2016) y Seibert (2017) han demostrado en diversos estudios que los estudiantes presentan burnout académico y que además el burnout afecta a su rendimiento (Jahedizadeh 2016; Fiorilli 2017).

Sin embargo, en este estudio al realizarse en el inicio del grado, la presencia de burnout es previa al ingreso a la universidad, por lo tanto, es de suponer que, a parte de estos factores mencionados previamente, hay que considerar los estudios preuniversitarios como un gran factor estresante que puede facilitar, e incrementar de forma significativa el desarrollo del síndrome de

burnout a lo largo del grado. Es de suponer que, la prevalencia de burnout en nuestra universidad puede incrementarse hasta alcanzar valores mucho más altos a medida que los estudiantes se acerquen a la finalización del grado como plantean Estrada et al, (2018) el 41,7% y Amor et al, (2020), donde la prevalencia del síndrome de burnout en los estudiantes se incrementa significativamente a medida que se avanza en los estudios de medicina, hasta el 60,5% en el 6º curso.

Según Planas & Enciso (2014), existen tres tipos de estudiantes, los que sólo estudian (43%), los que trabajan en un empleo con una baja relación con los estudios (11%) y, por último, los que trabajan en una ocupación relacionada con los estudios (46%). Respecto a la prevalencia de combinar los estudios y el trabajo remunerado existe una gran variabilidad en los resultados de los diferentes autores. Nosotros hemos observado que el 33% de los estudiantes de la UVic-UCC combinaban sus estudios con la actividad laboral remunerada. Resultados similares a los observados por Simón, Casado & Castejón (2016) donde el 34,9% de estudiantes españoles de ADE y doble grado de Turismo-ADE tenían una actividad laboral. En cambio, Carrillo & Ríos (2013) encuentran que es el 43% de los estudiantes que combinan los estudios con el trabajo. Resultados similares observó Garay (2009) en las universidades mexicanas, donde un 43,8% de estudiantes combinan los estudios con el trabajo. Los estudios de Planas & Enciso (2014) concluyen que, en los primeros años de carrera, el porcentaje de alumnos que trabajan y estudian es menor en comparación con los estudiantes que están finalizando el grado, que llega a ser de un 57%. Bolaños & Rodríguez (2016), encontraron valores mucho más bajos respecto a nuestro estudio, el 13,3% de los estudiantes de enfermería tenían una ALR. Según Finkel y Barañano (2014), el motivo por el que trabajan los estudiantes es para mantener una vida independiente y para financiar los estudios.

En este estudio, la mayoría de los estudiantes tienen horarios laborales parciales, el 56,1% trabajaban menos de 20 horas/semana. En cambio, sólo el 3,2% tienen una jornada de 35-40 h. Estudios similares como los de Silva & Rodríguez (2016) concluyen que la mayoría de los estudiantes trabajan a media jornada. En la misma línea, Carrillo & Ríos (2013) observaron que la jornada de menos de 10 horas es la que más predomina en los estudiantes. En cambio, Finkel y Barañano (2014) concluyeron que los estudiantes que tienen una ALR son el 23%, mientras que los que estudian y trabajan media jornada son el 12% y los que trabajan jornada

completa el 11%.

Busso & Pérez (2015) concluyeron que la mayoría de los estudiantes con trabajo remunerado, éste no estaba relacionado con la titulación cursada. En el estudio de Cuevas & Ibarrola (2013), el 30% de los estudiantes tenían una alta relación los estudios con el trabajo, el 30% tenían una relación media y el 40% no tenía relación el trabajo con el grado. En este estudio se ha observado valores más bajos, en el 24,5% de los estudiantes existía relación entre el grado cursado y el trabajo realizado. Los grados cursados donde más frecuentemente se combinan con el trabajo son: Enfermería (57,9%), Ingeniería de la automoción (40%), Periodismo y Educación Social (38,5%). El trabajo remunerado puede tener efectos positivos en el rendimiento académico, ya que favorece la transferencia de conocimientos relacionados con los temas de estudio. Aunque no esté relacionado con la carrera, este posibilita la disciplina y refuerza el sentimiento de responsabilidad en el rendimiento académico (Holland & Andre, 1987).

Los estudiantes que presentan burnout académico y combinan la ALR son el 14,1%. Estrada et al. (2018) encuentran valores mucho más altos, el 31,9% de los estudiantes que presentan burnout, estudian y trabajan a la vez.

En este estudio se ha podido evidenciar que el rendimiento académico no se ve afectado negativamente en aquellos estudiantes que combinan la ALR y los estudios universitarios. Nuestros resultados coinciden con otros autores como Caballero, Abello & Palacio (2006-2007) que encontraron que no había diferencias en el rendimiento académico entre los estudiantes que trabajaban y los que no.

En cambio, según en Carrillo & Ríos, (2013), el 68% de los estudiantes con trabajo remunerado, éste afecta al rendimiento académico y a medida que aumenta la jornada laboral, el rendimiento se veía más afectado. En la misma línea, Armenta, Pacheco & Pineda (2008) observan que la mitad de los estudiantes que trabajaban y estudiaban tenían un rendimiento académico menor. En nuestro estudio, los estudiantes que trabajaban tenían una percepción más alta de falta de tiempo, el 36% creían que sería una limitación a la hora de alcanzar el curso académico. Según Moneta (2011), el 22% de los estudiantes que trabajan y estudian a la vez presentan falta de tiempo y en Carrillo & Ríos (2013), el 24,2% afirman que tienen falta de tiempo para realizar tareas académicas. Martínez (2010) y Uribe & Illesca (2017), consideran que las variables organizacionales, como los turnos laborales, el horario, la sobrecarga laboral, la rigi-

rosidad para el desarrollo de habilidades y competencias específicas de la profesión, pueden actuar sobre el rendimiento académico. Cuando esta situación se percibe como exagerada, incide de forma negativa, prevaleciendo una incompatibilidad entre las exigencias en el trabajo y las capacidades de las personas, transformándose en factores predisponentes al burnout.

Según Rosales & Rosales (2013), el síndrome de burnout académico incide de manera directa en el rendimiento escolar y en la calidad de vida en general. En cambio, Salanova, Schaufeli & Bresó (2010) han encontrado que el rendimiento académico se relaciona negativamente con el burnout y positivamente con el compromiso. Mientras que Gómez, Pérez, Parra, Ortiz, Matus, McColl, Torres & Meyer (2015), afirman que no existe relación entre el compromiso y el burnout con el rendimiento académico.

El 67,5% de los estudiantes con ALR refieren la percepción de poder tener dificultades laborales para no poder superar el curso académico. Sorprende que el 32,5% de los estudiantes sin ALR consideraban que también podrían existir dificultades laborales a lo largo del curso académico en su entorno familiar. Las circunstancias económicas actuales pueden dificultar a las familias poder financiar los estudios de sus hijos. Según Silva & Rodríguez (2016) afirman que existen condiciones de precariedad laboral, ante ello los estudiantes expresan que el objetivo de tener un trabajo es principalmente para pagar los estudios, cubrir los gastos propios y familiares. Tal como afirman Aragón, Cruces, de la Fuente, Martínez & Otaegui (2012), la crisis económica ha hecho aumentar la pobreza de las personas con trabajo, con diferente impacto en función de las desigualdades laborales previamente existentes. En muchos casos se está produciendo una fuerte presión para bajar las condiciones laborales de la población trabajadora. La precariedad laboral, la reducción de salarios o la prolongación de la jornada de trabajo son algunos de los elementos que se ponen en juego. Nuestros datos confirman que tanto los estudiantes que trabajan como los que no se ven sometidos a la presión social, familiar y económica que dificultará su formación académica y la permanencia en la universidad, así como su desarrollo profesional, entre otros.

La falta de bibliografía no se puede considerar una limitación del estudio, sino más bien, una justificación para poder profundizar en el conocimiento sobre el burnout en el ámbito académico y laboral. El síndrome de burnout académico es un fenómeno poco conocido y estudiado entre los universitarios en general. Los auto-

res se limitan a estudiar a los alumnos sin analizar variables como la actividad laboral y estados emocionales, centrándose más en aspectos académicos o de género, que dificulta poder contrastarlos con los resultados obtenidos. La escasez de estudios, más allá de los realizados sobre los grados de ciencias de la salud, nos ha permitido aportar una visión más amplia en este ámbito.

Se pretende hacer el seguimiento de la cohorte estudiada para ver la evolución en los niveles de burnout académico a lo largo del grado y ver si la prevalencia de estudiantes con ARL se modifica a lo largo de los estudios. Esto nos permitirá diseñar programas de prevención y de intervención dirigidos a los estudiantes con el objetivo de que adquieran estrategias cognitivas y conductuales para saber gestionar mejor las situaciones estresantes, así como poder ofrecer desde la universidad un apoyo y orientación para los estudiantes que combinan los estudios y la actividad laboral.

Agradecimientos

El proyecto Bigfive está financiado por la Cátedra de Bioética Fundació Grifols, entidad integrada en el Centre d'Estudis Sanitaris i Socials de la UVic-UCC y la Fundación privada Victor Grífols y Lucas.

Referencias

- Aherne, D. (2001). Understanding student stress: A qualitative approach. *Irish Journal of Psychology*, 22(3), 176-187. doi.org/10.1080/03033910.2001.1055827
- Amor, E.M., Baños, J. E., & Sentí, M. (2020). Prevalencia del síndrome de burnout entre los estudiantes de medicina y su relación con variables demográficas, personales y académicas. *Revista de La Fundación Educación Médica*, 23(1), 25-33. doi:10.33588/fem.231.1036
- Ancer, L., Meza, C., Pompa, E., Torres, F., i Landero, R. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 91-101.
- Aragón, J., Cruces, J., de la Fuente, L., Martínez, A., & Otaegui, A. (2012). Trabajadores pobres y empobrecimiento en España. *Zehitzuan*, (52), 119-128. doi:10.5569/1134-7147.52.07
- Ariño, A. P., & Hernández, J. G. (2016). Actividad física y niveles de burnout en alumnos de la E.S.O. *Retos*, 20(1)(29), 95-99.
- Armenta, N. G., Pacheco, C., & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que afectan el desempeño académico en los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de investigación en Psicología*, 11(1), 153-165.
- Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(2), 155-166. doi: 10.1080/10615806.2003.10382970
- Benavides, V., Palacios, A., & Zambrano, C. (2020). Relación entre el Burnout Académico y la Autoestima, en estudiantes de pregrado de Medicina. *Informes Psicológicos*, 20(1), pp.19-31. doi:10.18566/infpsic.v20n1a02
- Bolaños, N., & Rodríguez, N. (2016). Prevalencia del Síndrome de Burnout académico en el estudiantado de Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Enfermería Actual En Costa Rica*, 31(1), 1-19. doi:10.15517/revenf.v0i31.24519
- Burgos, E., & Marín, J. M. (2008). *Estrés académico en los estudiantes universitarios*. Recuperado de <https://fr.scribd.com/doc/28105721/Estrés-académico-en-los-estudiantes-universitarios>
- Busso, M., & Pérez, P. E. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población y Sociedad*, 22(1), 5-29. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/317534566>
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W., & Nogareda, C. (2007). NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo» Burnout»(III): Instrumento de medición. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Jaume I de Castellón, Castellón, España.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. E. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9 (16), 11-27. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/284701793>
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J.E. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 99-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=799/79925207>
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *Psico-USF*, 11(2), 167-73.
- Carrillo, S., & Ríos, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 42 (166), 9-34. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200001
- Carlin, M., & Garcés de los Fayos Ruiz, E. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16713758020>
- Casanova J., Benedicto, S., Luna, F., & Maldonado, C. (2016). Burnout, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: un Estudio en Alumnado de Medicina. *Revista Electrónica de*

- Investigación Docencia Creativa, 1, 1-6. Recuperado de <http://www.ugr.es/~reidocrea/5-2-1.pdf>
- Connor, M.J. (2003). Pupil stress and standard assessment tests (SATS). *Emotional and Behavioural Difficulties* 8(2), 101-107. doi.org/10.1177/13632752030082002
- Coleman, J.S. (1961):The adolescent society, Free Press of Glencoe.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cuevas, J., & Ibarrola, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de educación superior*; 42(165), 124-148. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n165/v42n165a7.pdf>
- del Carmen Pérez-Fuentes, M., Jurado, M. D. M. M., Márquez, M. D. M. S., Ruiz, N. F. O., & Linares, J. I. G. (2020). Validation of the maslach burnout inventory-student survey in Spanish adolescents. *Psicothema*, 32(3), 444-451
- De Garay, A. (2009). ¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad. *Ediciones Eon-Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de Mexico (Mexico)*.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3292>
- Dyson, R. & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and doping. *Journal of Clinical Psychology*; 62(10), 1231-1244. doi: 10.1002/jclp.20295
- Estrada, H., De La Cruz, S.A., Bahamon, M.J, Pérez, J., & Cáceres, A. M. (2018). Burnout académico y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista ESPACIOS*, 39(15), 7-17. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391507.html>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/319313344>
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2017). *The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Recuperado de <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-11/The%20Role%20of%20Noncognitive-Aug2017-Consortium.pdf>
- Finkel, L., & Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 7(1), 82-103. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10190/9448>
- Fiorilli C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School Burnout, Depressive Symptoms and Engagement: Their Combined Effect on Student Achievement. *International J. Educational Research*, 84, 1-12. doi:10.1016/j.jjer.2017.04.001
- Gallagher, M. & Millar, R. (1996). A survey of adolescent worry in Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 14, 26-32. doi.org/10.1080/02643949609470963
- Gastelo-Salazara KY, Rojas-Ramosa AP, Díaz-Vélez C & Maldonado-Gómez W (2020). Clima educativo hospitalario y síndrome de burnout en internos de medicina. *Educ Med*, 21(4): 237-246
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., & Meyer, A. (2015). Relationship between well-being and academic performance in first-year medical students. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 930-937. doi:10.4067/S0034-98872015000700015
- Gump, B., & Matthews, A. (1999). Do Background Stressors Influence Reactivity to and Recovery From Acute Stressors?. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(3), 469-494. doi:10.1111/j.1559-1816.1999.tb01397.x
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico Colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1-15. doi:10.21615/cesp.9.1.1
- Hinrichs C. P., Ortiz, L. E., & Pérez, C. E. (2016). Relación entre el Bienestar Académico de Estudiantes de Kinesiología de una Universidad Tradicional de Chile y su Percepción del Ambiente Educativo. *Formación Universitaria*, 9(1), 109-116. doi: 10.4067/S0718-50062016000100012
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known?. *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466. doi:10.2307/1170431
- Hu Q & Schaufeli WB. The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in China. *Psychol Rep.* (2009);105:394-408. doi:10.2466/PRO.105.2.394-408
- Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2016). The Role of EFL Learners' Demotivation, Perceptions of Classroom Activities, and Mastery Goal in Predicting their Language Achievement and Burnout. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(1), 16. doi:10.1186/s40862-016-0021-8
- Karimi Y., Bashirpur, M., Khabbaz M., & Hedayati, A. (2014). Comparison Between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 57-63. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.328
- Kristanto, T., Chen, W.S., & Thoo, Y.Y. (2016). Academic Burnout and Eating Disorder among Students in Monash University Malaysia. *Eating Behaviors*, 22, 96-100. doi: 10.1016/j.eatbeh.2016.03.029

- Lingard, H (2007) Conflict Between Paid Work and Study: Does it Impact upon Students' Burnout and Satisfaction with University Life?, *Journal for Education in the Built Environment*, 2:1, 90-109, doi: 10.11120/jebe.2007.02010090
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384. Recuperado de http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003_Mart%C3%ADnez-Salanova.pdf
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf>
- Melita A, Cruz M, Merino J. (2008). Burnout en profesionales de enfermería que trabajan en centros asistenciales de la VII región, Chile. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 75-85. doi:10.4067/S0717-95532008000200010
- Moneta, G. B. (2011). Need for Achievement, Burnout, and Intention to Leave: Testing an Occupational Model in Educational Settings. *Personality and Individual Differences*, 50, 274-278. doi: 10.1016/j.paid.2010.10.002
- Morgan, B., De Bruin G. P., & De Bruin, K. (2014) Operationalizing Burnout in the Maslach Burnout Inventory-Student Survey: Personal Efficacy versus Personal Inefficacy. *South African Journal of Psychology*, 44(2), 216-227. doi:10.1177/0081246314528834
- Planas, J., & Encisa, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45. doi:10.1016/S2007-2872(14)71941-9
- Polanco A, Ortiz L, Pérez C, Parra P, Fasce E, Matus O, Torres G & Meyer A (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM Rev la Fund Educ Médica*, 17(4), 205-211. doi:10.4321/S2014-98322014000400006
- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207-219. doi:10.1080/01411920701208258
- Rosales, Y., & Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/582/58228969009.pdf>
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés* 11, 215-231. Recuperado de <http://www.want.uji.es/download/hacia-un-modelo-espiral-de-las-creencias-de-eficacia-en-el-estudio-del-burnout-y-del-engagement/>
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I & Bresó, E (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement, *Anxiety, Stress & Coping*, 23:1, 53-70, doi: 10.1080/10615800802609965
- Schaufeli WB, Martínez IM, Pinto AM, Salanova M & Bakker AB. (2002). Burnout and Engagement in University Students. *J Cross Cult Psychol*; 33(5):464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-romá, V. & Bakker A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W.B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *J Cross Cult Psychol*, 33(5), 464-481.
- Schauffeli, W. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping* 20(2), 177-197. Recuperado de <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/267.pdf>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W. & Fincham, F. D. (2017). Emotion Regulation and Academic Underperformance: The Role of School Burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9. doi:10.1016/j.lindif.2017.10.001
- Silva B., & Rodríguez, A., (2016). Jóvenes Universitarios ante la Formación Profesional y la Precariedad Laboral. *Revista Población y Desarrollo: argonautas y caminantes*, 12, 95-104. doi:10.5377/pdac.v12i0.3103
- Simón, H., Casado, J. M., & Castejón, J. L. (2016). ¿Estudias o trabajas? Actividad laboral de los estudiantes universitarios españoles. *Jornadas de Redes de Investigación En Docencia Universitaria: 2015-2016*, 14, 24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5590390>
- Tomaschewski-Barlem, J.G., Lunardi, V.L., Lunardi, G.L., Barlem, E.L.D., Silveira, R.S., & Vidal, D.A.S. (2014). Burnout syndrome among undergraduate nursing students at a public university *Rev. Latino-Americana de Enfermagem*, 22(6), 934-941. doi: 10.1590/0104-1169.3254.2498
- Uribe, T., & Illesca, M. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación En Educación Médica*, 6(24), 234-241. doi:10.1016/j.riem.2016.11.005
- Vizoso, C., & Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/135.pdf>