

CON INCORPORACIÓN A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO CON CLAVE 8344-25

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA  
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

ANA KAREN ORTEGA CATALÁN

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. ROSA MARÍA BÁEZ ORTIZ

COMITÉ RECEPTIVO

MTRO. AMADOR OCAMPO FLORES

MTRA. CARMEN MÁRQUEZ FLORES



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## I. Dedicatoria

A mi madre Imelda Catalán Mendoza. Gracias, mamá por tu amor incondicional, por acompañarme, escucharme, comprenderme, apoyarme y sobre todo por ser la guía de mi camino. Esta meta es tuya, es nuestro esfuerzo mamá, por fin llegamos a la cima, felicidades por llegar hasta aquí conmigo, te amo infinitamente.

A mi padre Jorge Alberto Ortega Lira. Gracias, papá por ser mi ejemplo día a día, verte me recuerda que nada es imposible cuando te lo propones, admiro tu constancia, tu esfuerzo, tu resiliencia y valentía. Eres y serás siempre mi mejor ejemplo, te amo con el alma entera.

A mi hermano, Ángel Salvador Ortega Catalán. La vida no sería igual sin ti, agradezco al universo por enviarte como mi compañero de vida; gracias por siempre estar ahí dispuesto a apoyarme desde mis tareas hasta para darme un abrazo cuando lo necesitaba. Te amo con todo mi corazón.

A mi prometido, Jesús Francisco Bojorges. Mi cómplice incondicional, gracias infinitas por procurarme y cuidarme durante mi formación universitaria, definitivamente tengo mucho que agradecerte a ti. Adoptaste mi sueño para convertirlo en el tuyo y aquí estamos llegando a la meta, lo logramos. Definitivamente me llena de felicidad finalizarlo a tu lado. Te amo amor mío.

A mi tía, Leticia Catalán Mendoza. Gracias por ser mi persona especial. Tu apoyo incondicional me impulsa para ser mejor persona día a día, gracias por estar ahí para mí siempre.

A mis abuelos, Arturo y Mary. Gracias por siempre estar al pendiente de mí los amo y siempre los llevo en mi corazón.

A Dios, gracias por darme vida para llegar a esta meta.

A mí, porque si fuera fácil todo el mundo lo haría.



## II. Agradecimientos

A los maestros Jonatan Ferrer y Amador Ocampo, gracias infinitas por ser excelentes docentes durante mi formación, sin duda alguna ustedes son los culpables de mi amor infinito por la psicología. Siempre estaré agradecida con ustedes dos, por siempre los llevo en mi corazón.

A la maestra Thalía Carreón, la cual le agradezco enormemente su tiempo y su gran esfuerzo para formar excelentes profesionistas. Gracias querida Thali por sostenerme y apoyarme dentro y fuera de la universidad.

Al maestro Javier Mendoza, le agradezco infinitamente el acompañarme en este proceso formativo y en mi proceso personal, gracias infinitas, Javi por ayudarme a ser mejor persona día a día.

A la Maestra Rosy Báez, por darme la oportunidad de realizar juntas este proyecto final, millones de gracias por su tiempo y esfuerzo dedicado a este proyecto.

A todos y cada uno de mis profesores, gracias a todos por su paciencia, esfuerzo y dedicación a la enseñanza.

A mis compañeros de clase, les agradezco muchísimo cada momento vivido en nuestra querida escuela, los amo y siempre los llevare en mi corazón.

A la escuela de psicología, pedagogía y maestría en docencia de la Universidad Latina la cual me brindo la oportunidad y las facilidades para la aplicación de los instrumentos a la muestra seleccionada para la presente investigación.



### III. Índice

I. Dedicatoria .....	II
II. Agradecimientos .....	III
III. Índice.....	IV
Lista de tablas .....	VI
Lista de gráficas.....	VI
Resumen .....	VII
Introducción .....	VIII
Capítulo I. Antecedentes de la investigación .....	1
1.1 Antecedentes .....	1
1.2 Planteamiento del problema.....	4
1.3 Preguntas específicas.....	5
1.4 Objetivos .....	6
1.4.1 Objetivo general .....	6
1.4.2 Objetivos específicos .....	6
1.5 Hipótesis .....	6
1.5.1 Hipótesis de trabajo.....	6
1.5.2 Hipótesis específicas.....	6
1.6 Justificación.....	7
1.7 Alcances y limitaciones del estudio .....	8
Capítulo II. Marco teórico .....	9
2.1 Síndrome de burnout académico .....	9
2.1.1 Antecedentes del síndrome de burnout académico .....	9
2.1.2 Conceptos del síndrome de burnout académico .....	11
2.1.4 Modelos del burnout académico .....	13
2.1.5 Variables asociadas del síndrome de burnout académico .....	15
2.1.6 Pruebas para evaluar el síndrome de burnout académico.....	17



<b>2.2 Inteligencia emocional .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.1 Antecedentes de la inteligencia emocional .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.2 Conceptos de la inteligencia emocional .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.3 Modelos de la inteligencia emocional .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.4 Pruebas para evaluar la inteligencia emocional.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 Síndrome de burnout académico e inteligencia emocional.....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo III. Metodología de la investigación .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Tipo de investigación, diseño y alcance de la investigación .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Muestra de la investigación.....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 Técnicas e instrumentos de la investigación.....</b>	<b>38</b>
<b>3.4 Análisis de los datos .....</b>	<b>40</b>
<b>3.5 Procedimiento de la investigación.....</b>	<b>41</b>
<b>Resultados.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Resultados sociodemográficos de la muestra .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2 Resultados de la escala de inteligencia emocional.....</b>	<b>43</b>
<b>4.3 Promedio de burnout académico .....</b>	<b>46</b>
<b>4.4 Correlación de puntajes.....</b>	<b>47</b>
<b>Discusión y conclusiones .....</b>	<b>51</b>
<b>Propuesta.....</b>	<b>53</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>54</b>
<b>Anexo No. 1 Solicitud de autorización para aplicación de instrumento .....</b>	<b>59</b>
<b>Anexo No. 2 Carta de consentimiento informado para los participantes de la investigación .....</b>	<b>60</b>



### Lista de tablas

<b>Tabla 1. Baremos del TMSS-24 .....</b>	<b>39</b>
<b>Tabla 2. Porcentaje de participantes por sexo .....</b>	<b>42</b>
<b>Tabla 3. Edad de la muestra .....</b>	<b>42</b>
<b>Tabla 4. Promedio de burnout académico .....</b>	<b>46</b>
<b>Tabla 5. Correlación de burnout académico .....</b>	<b>48</b>

### Lista de gráficas

<b>Gráfica 1. Distribución por semestre .....</b>	<b>43</b>
<b>Gráfica 2. Atención emocional .....</b>	<b>44</b>
<b>Gráfica 3. Claridad emocional .....</b>	<b>45</b>
<b>Gráfica 4. Reparación emocional .....</b>	<b>46</b>
<b>Gráfica 5. Niveles de burnout académico .....</b>	<b>47</b>
<b>Gráfica 6. Correlación de puntajes reparación emocional y burnout estudiantil .....</b>	<b>49</b>
<b>Gráfica 7. Correlación de puntajes de atención a las emociones y burnout estudiantil .....</b>	<b>49</b>
<b>Gráfica 8. Correlación de puntajes de claridad emocional y burnout estudiantil .....</b>	<b>50</b>



---

---

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios a través de un estudio cuantitativo de tipo correlacional, no experimental. La muestra estuvo conformada por 42 estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca los cuales se encontraban cursando el semestre agosto-diciembre de 2021. Los instrumentos de medición fueron: la Escala *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), la cual mide la conciencia sobre las emociones propias y la capacidad de regularlas; y la escala unidimensional del burnout estudiantil (EUBE) para determinar el nivel de síndrome de burnout estudiantil, la cual mide el agotamiento físico, emocional y cognitivo de los estudiantes. Se encontró una correlación negativa entre mayor atención a las emociones y el burnout, entonces, a mayor conciencia de las emociones menor será el impacto del síndrome de burnout académico y viceversa.

Palabras claves: inteligencia emocional, síndrome de burnout académico, estudiantes universitarios.





---

---

## Introducción

En el presente trabajo se indagó sobre la relación del síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.

En el primer apartado, se presentan algunas investigaciones previas de la relación del síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios que sirven como antecedente de la investigación. De igual forma, hace mención de la necesidad de realizar investigaciones debido al poco desarrollo de ambos temas en el ámbito académico. Seguidamente, se plantean las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación. Se finaliza con la justificación y los alcances de la investigación.

En el segundo apartado, se amplían los antecedentes, se conceptualizan las variables de estudio, se abordan los modelos explicativos y se presentan los instrumentos de evaluación pertinentes para cada una de las variables.

En el tercer apartado, se especifica la metodología empleada, así como la descripción del proceso de recolección de datos, los instrumentos empleados y el procedimiento realizado en la investigación.

En el cuarto apartado, se presentan los resultados de la investigación. Iniciando con las variables demográficas, los resultados de las pruebas y la correlación entre las variables.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegó de acuerdo con los datos y se brindan algunas recomendaciones para futuras investigaciones sobre ambas variables.



## Capítulo I. Antecedentes de la investigación

### 1.1 Antecedentes

En este apartado se presenta la revisión de la literatura entre el síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional. Cabe mencionar que, la evidencia científica sobre la temática es limitada debido al poco desarrollo de investigaciones relacionadas con ambas variables.

En una investigación de Extremera, Durán y Rey (2007) llevaron a cabo un estudio centrado en la inteligencia emocional y el grado del síndrome de burnout académico. El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida, el grado de burnout académico, los niveles de vigor, dedicación, absorción (*engagement*) y estrés. El diseño de la investigación fue de tipo correlacional y la muestra quedó compuesta por 371 estudiantes universitarios. Los instrumentos que se aplicaron fueron: TMMS-24, MBI-SS, el cuestionario *Student Academic Engagement* y la escala *Perceived Stress Scale*. Los resultados evidenciaron que los niveles altos de inteligencia emocional en los alumnos se relacionan con menores niveles de agotamiento, menor percepción de estrés, así como puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas.

También, Casanova, Benedicto, Luna y Maldonado (2016) realizaron un estudio con la finalidad de describir la relación entre el burnout académico, la inteligencia emocional y rendimiento académico. El diseño de investigación fue correlacional y la muestra fue compuesta por 50 estudiantes universitarios, los instrumentos utilizados fueron el TMMS-24 y la escala unidimensional para burnout estudiantil. Los resultados mostraron la existencia de niveles moderados de burnout académico, así como niveles adecuados de inteligencia emocional. A consecuencia de los resultados anteriores la investigación no logró respaldar la hipótesis planteada inicialmente (mayores niveles de burnout estarían relacionados con niveles más bajos de inteligencia emocional), por lo que mencionaron que es



necesario realizar más investigaciones desde un enfoque unidimensional con el fin de comparar los resultados obtenidos.

Por otro lado, Huaccha (2016) exploró la asociación entre el burnout académico y la inteligencia emocional en una universidad privada con estudiantes pertenecientes a las carreras de derecho, ciencias políticas, administración, marketing y negocios internacionales. El diseño de la investigación fue de tipo transversal correlacional y la muestra fue constituida por 173 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron: el inventario de Maslach y Jackson adaptado por Pérez para población universitaria y el *Trait Meta Mood* (TMMS-24). En los resultados se encontró una correlación significativa entre el burnout académico y la inteligencia emocional y llegó a la conclusión que la presencia de una buena capacidad emocional en el alumno ayuda a sobrellevar las situaciones demandantes de estrés, así como las circunstancias de la vida.

Siguiendo esta línea, Masgo (2017) indagó la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en estudiantes de ingeniería. El diseño utilizado fue descriptivo correlacional, la muestra del estudio quedó compuesta por 190 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron: el *EQ-I Emotional Quotient Inventory* y la escala unidimensional del burnout estudiantil. Los resultados demostraron que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el burnout en los estudiantes, por lo que se infiere dentro de esta investigación que a menor inteligencia emocional mayor presencia de agotamiento físico.

Asimismo, Presa, Martínez y Astorga (2017) relacionaron la inteligencia emocional y el burnout académico en los estudios universitarios. El diseño de investigación fue de tipo correlacional, la muestra estuvo compuesta por 134 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron: la escala de inteligencia emocional de *Schutte-SSIE*, la escala de inteligencia emocional-EIE-25 y el MBI-SS para valorar burnout académico. Los resultados arrojaron que existe una correlación entre la inteligencia emocional y la eficacia académica del burnout. Es decir, que los estudiantes con niveles más elevados de inteligencia emocional se perciben más



eficientes en sus estudios; los autores plantean la necesidad de realizar más investigaciones sobre la inteligencia emocional y el burnout académico en el ámbito universitario con el fin de tener estudiantes más exitosos y saludables.

De igual forma, Gómez y Montenegro (2018) correlacionaron el burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. El objetivo de la investigación fue indagar la correlación el burnout académico, la atención emocional, la claridad y la reparación emocional. El diseño de la investigación fue no experimental de tipo correlacional. La muestra estuvo construida por 50 estudiantes universitarios los cuales cursaban el noveno semestre como sus prácticas profesionales, para esta investigación se utilizó la escala unidimensional (EUBE) y el *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24). Los resultados demostraron que existe una correlación moderada entre las variables del burnout académico y la inteligencia emocional.

Por otra parte, Percy, Castillo, Cerezo y Fernández (2018) efectuaron una investigación con la finalidad de describir el síndrome de burnout académico y su relación con la inteligencia emocional, estrés percibido y compromiso en una muestra de estudiantes universitarios. La investigación fue de corte cuantitativo y constituida por 217 alumnos los cuales pertenecían a las carreras de enfermería, terapia ocupacional, psicología y kinesiología. El instrumento utilizado fue *Maslach Burnout Inventory* adaptado a la población académica. Los resultados demostraron que el 13% de la población estudiantil presentó síndrome de burnout académico y se encontró que la inteligencia emocional funciona como un factor moderador ante la prevención del burnout académico, por lo que hacen hincapié en la importancia de ejecutar intervenciones dentro de las aulas para lograr disminuir la sintomatología de estrés y la prevención del burnout académico.

Una de las investigaciones más recientes fue la de Usán, Salavera, y Mejías (2020) en donde se analizó la relación entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento escolar en adolescentes de secundaria. El diseño de la investigación fue de tipo descriptivo. La muestra fue formada por 1756 estudiantes



adolescentes. Los instrumentos para la evaluación fueron TMMS-24, el *Maslach Burnout Inventory-student* (MBI-SS) y las notas obtenidas durante el trimestre para cuantificar el rendimiento escolar. Los resultados mostraron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional se relacionaron positivamente con la eficacia académica, así como con el rendimiento escolar. Por otro lado, también se comprobó la relación de un mayor agotamiento físico/emocional y cinismo, (dimensiones del burnout) con menores niveles de inteligencia emocional y a la par con un menor rendimiento escolar. Dentro de la discusión los autores resaltan la importancia de trabajar los recursos personales como la inteligencia emocional con la finalidad de prevenir el del burnout académico y mejorar el rendimiento escolar.

Las investigaciones anteriores demuestran la necesidad e importancia de trabajar la inteligencia emocional dentro de los planes académicos con el fin de fortalecer y desarrollar herramientas para afrontar las necesidades y exigencias de la vida académica para lograr prevenir e identificar el síndrome de burnout académico.

## 1.2 Planteamiento del problema

El síndrome de burnout o también conocido como el “síndrome del quemado”, es un fenómeno que se ha estudiado ampliamente en el contexto laboral durante los últimos años. Este fenómeno es caracterizado por el estrés crónico y sus consecuencias negativas a nivel individual, es importante resaltar que las primeras investigaciones se inclinaron hacia los profesionales de la salud debido a la carga laboral, emocional y social a la que se enfrentan. Hoy en día a este fenómeno se le ha tomado importancia en los diferentes contextos laborales con la finalidad de prevenir, conocer y detectar el síndrome para lograr eludir las graves repercusiones a las que se puede llegar a enfrentar los trabajadores a nivel laboral y personal.

Con base a lo mencionado diversos autores comenzaron a plantear la posible relación entre el burnout y el contexto académico, según Rosales (2013) el burnout académico se presenta en los estudiantes universitarios debido a las presiones y sobrecargas que enfrentan los estudiantes en la labor académica. En otros



términos, se puede decir que los alumnos durante su etapa universitaria se enfrentan a presiones similares a las de un trabajador.

Por otro lado, la inteligencia emocional es conocida como la capacidad que tienen las personas de comprender y manejar sus sentimientos. Hoy en día la inteligencia emocional es considerada una herramienta para el ámbito educativo con la finalidad de que el alumno pueda enfrentarse a las presiones que rodean la vida universitaria. Actualmente dentro del modelo educativo de la Secretaría De Educación Pública (2018) marca la necesidad de implementar estrategias educativas con base en la inteligencia emocional al fin de fomentar las habilidades socioemocionales en los alumnos desde edades tempranas (educación preescolar).

Cabe destacar que el síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional son temas bastante estudiados y analizados de manera individual, sin embargo, el análisis de ambas variables resulta poco explorada en el contexto educativo, la mayoría de las investigaciones son procedentes de Cuba, Colombia, España y Chile. En México aún se ve poco explorada esta problemática, por lo que es necesario plantear la siguiente pregunta ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios?

### **1.3 Preguntas específicas**

1. ¿Cuál es el nivel de las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca?
2. ¿Existe la presencia del síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca?
3. ¿Se correlacionan la inteligencia emocional con el síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca?



## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo general**

Determinar cuál es la relación entre el síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

1. Identificar el nivel de los componentes de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.
2. Analizar la prevalencia el nivel de síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.
3. Analizar la correlación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.

## **1.5 Hipótesis**

### **1.5.1 Hipótesis de trabajo**

Existe una relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.

### **1.5.2 Hipótesis específicas**

1. Existe un nivel adecuado de cada uno de los factores de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.



2. Existe una alta prevalencia de burnout en los en los estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.
3. Existe correlación significativa entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout académico en los estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.

### **1.6 Justificación**

El presente estudio busca beneficiar a los estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca para lograr prevenir y disminuir las repercusiones del síndrome de burnout académico con el fin de fortalecer sus habilidades y evitar repercusiones en su entorno académico durante su etapa escolar.

Por otro lado, la inteligencia emocional en el ámbito educativo ha tomado un papel importante en los últimos años por lo que se han implementado materias que contengan herramientas para el desarrollo y fortalecimiento emocional de los alumnos. Los resultados de esta investigación podrán ser aprovechados para realizar futuros programas académicos centrados en la inteligencia emocional, en donde se brinden las herramientas relacionadas a la prevención y detección del síndrome de burnout académico.

Esta investigación también podría beneficiar a los estudiantes de diferentes niveles académicos a través de la concientización sobre la importancia del manejo y fortalecimiento de la inteligencia emocional durante la formación académica.

Se realizará una correlación de ambas variables debido a que en México aún se ven poco desarrolladas por lo que este trabajo también puede ser útil como referencia de investigación para futuras investigaciones.





## 1.7 Alcances y limitaciones del estudio

Los alcances que se presentan en la investigación son los siguientes:

1. Determinar el nivel de síndrome de burnout académico en los estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.
2. Reconocer la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito académico.
3. Identificar los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca.
4. La presente investigación dará pauta a realizar intervenciones en los programas académicos.
5. La presente investigación es un estudio de tipo correlacional.

Las limitaciones que presentan la investigación son las siguientes:

1. Encontrar un escenario para obtener la muestra.
2. Las consecuencias por la pandemia (COVID-19).
3. La modalidad académica debido a la pandemia.
4. La temporalidad (periodo de semestral).
5. La forma de aplicación de las escalas a los estudiantes.



## Capítulo II. Marco teórico

### 2.1 Síndrome de burnout académico

En el siguiente apartado se presenta una revisión teórica sobre el síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional con el fin de sustentar conceptualmente la presente investigación.

#### 2.1.1 Antecedentes del síndrome de burnout académico

La primera evidencia relacionada con el estudio del síndrome de burnout fue un trabajo realizado por Schwartz y Will (1953) en el que se describió a una enfermera (Señorita Jones) que laboraba en un hospital psiquiátrico. La señorita Jones a consecuencia de su labor dentro del hospital psiquiátrico, desarrolló sentimiento de baja moral, distanciamiento hacia los pacientes, agotamiento y desmotivación. Por lo tanto, este documento proporcionó por primera vez una idea clínica sobre un síndrome. Sin embargo, no había antecedentes ni evidencia científica sobre este fenómeno (Esferas, Chorot y Sandín, 2018).

Otra evidencia, fue descrita por el psiquiatra Freudenberger (1974) que tras un año de servicio en la clínica "*Free Clinic*", comenzó a notar que los jóvenes que laboraban en este lugar mostraban agotamiento emocional y falta de motivación. A consecuencia de ello, se mostraban irritantes con los pacientes durante su servicio. Fue así como el psiquiatra Freudenberger describió el síndrome de burnout como un proceso de deterioro en la atención profesional. Por ende, propuso la primera conceptualización del síndrome (Gutiérrez et al., 2006).

Posteriormente, se inició el estudio del síndrome de burnout en varias líneas de investigación de las cuales surgieron dos enfoques conceptuales principales. El primero, se originó a partir del trabajo de Maslach & Jackson (1981) definieron al síndrome como un constructo tridimensional (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal). El segundo, comenzó con el trabajo



de Pines, Aronson y Kufry y lo definieron como un constructo unidimensional (agotamiento emocional) (Barraza, 2009).

Dicho lo anterior, se debe tener en cuenta que la primera línea descrita por Maslach & Jackson (1981) se especificó que el síndrome podía presentarse en cualquier tipo de profesionista. Sin embargo, hacían énfasis en aquellos profesionistas que tenían mayor contacto con otras personas (p. ej. docentes). Por otro lado, en la postura de Pines, Aronson y Kufry (1981) describieron que el síndrome podía presentarse tanto en profesionistas como en personas que no lo son y que el desempeño no está ligado al ámbito laboral (p. ej. estudiantes) (Barraza, Ortega y Ortega, 2013).

Siguiendo esta idea, Balogum, Pelegrina, Helgemoe y Hoerberlein, 1995 (Citado por Barraza, Ortega y Ortega, 2013) realizaron la primera investigación sobre el síndrome de burnout estudiantil y/o académico. Por ende, se dio la pauta para que desarrollaran más investigaciones sobre el burnout académico.

Siguiendo el creciente interés por el estudio del síndrome de burnout académico Caballero, Hederich y Palacio (2010) lo desarrollaron en dos vertientes. La primera, fue el estudio del síndrome de burnout en estudiantes universitarios de carreras relacionadas al área de la salud. La segunda, con el resto de las carreras universitarias.

Por otro lado, Bresó (Citado en Caballero, Hederich y Palacio, 2010) señaló que los estudiantes dentro de su etapa académica mantienen una relación directa e indirecta con la escuela. Debido a los esfuerzos cognitivos a los que son sometidos y los reconocimientos que se otorgan (las becas, apoyos económicos o premios), esto conlleva a asociar la relación estudiante vs escuela como la de un trabajador vs empresa.

Finalmente, cabe destacar que la operacionalización del síndrome de burnout académico comenzó su desarrollo a partir de la adaptación de los instrumentos para su medición (Rosales & Rosales, 2013).



### **2.1.2 Conceptos del síndrome de burnout académico**

El concepto de burnout académico emergió a raíz de la adaptación del instrumento MBI-HS al MBI-S que permite evaluar el síndrome de burnout académico y posicionarlo como un síndrome emocional compuesto por tres dimensiones (agotamiento, cinismo e ineficacia).

Desde una perspectiva psicosocial Maslach y Jackson conceptualizan al síndrome como una respuesta emocional negativa y persistente, caracterizada por una sensación de no poder más con los deberes académicos (agotamiento), sensación de incompetencia académica (ineficiencia) y una actitud desvergonzada (cinismo) ante las exigencias académicas (Caballero et al., 2010).

Conviene subrayar que, Maslach y Jackson lo conceptualizan como un síndrome conformado por tres dimensiones: agotamiento, cinismo e ineficacia. Entonces, desde esta perspectiva psicosocial las dimensiones son consecuencia de la sobrecarga que se enfrentan los estudiantes. Cabe mencionar, que actualmente está acepción es la más adoptada como definición del síndrome de burnout académico para el desarrollo de diferentes investigaciones.

Por otro lado, Caballero (citado en Barradas et al., 2017 ) define al síndrome de burnout académico como la consecuencia y respuesta a la exposición de estrés durante mucho tiempo, el cual está relacionado con las actividades académicas, manteniéndose persistente y así incrementando la posibilidad de afectar la responsabilidad y satisfacción del estudiante durante su formación académica. Cabe precisar, que en la propuesta resalta que el síndrome de burnout académico es resultado de estresores académicos de un estudiante sin importar el nivel escolar. Por lo tanto, el estudiante lo enfrenta durante su etapa académica y afecta directamente la responsabilidad y nivel de satisfacción académica.

Siguiendo la temática, Caballero, Bresó & González (2015) lo define como un deterioro emocional y cognitivo, debido a las actividades o responsabilidades académicas que el estudiante percibe como fuentes de estrés. Tomando en



consideración esta propuesta, se podría decir, que el deterioro emocional que pueden presentar los estudiantes son debido a las cargas cognitivas que enfrentan, ya sea en la esfera social o académica. Sin embargo, la parte emocional es poco vista en el ámbito académico. A pesar de ser una herramienta vital en la formación del estudiante, en consecuencia, la afectación cognitiva-emocional puede desencadenar el burnout académico.

Otra propuesta de conceptualización del síndrome es la de Gil-Monte (2002) quien lo propone como una sensación de no poder dar más de sí mismo (agotamiento emocional), pérdida de interés en valor y trascendencia del estudio (despersonalización), lo que podría incrementar las dudas acerca de la capacidad para realizarlo (realización personal), esta conceptualización es vista desde el modelo tridimensional: Sin embargo, es una de las más utilizadas para el burnout académico.

Por último, Barraza (2011) define al burnout estudiantil como un estado de cansancio corporal, emocional e intelectual, producto de la interacción con situaciones estresantes. Cabe mencionar, que la postura de Barraza se basa en un modelo unidimensional del síndrome de burnout académico. De acuerdo con este enfoque, la base principal del síndrome es la pérdida de las fuentes de energía del individuo debido a situaciones académicas. Es relevante destacar que, en la presente investigación se retomará esta definición debido a que existe un instrumento de medición diseñado a partir de la postura, la cual permite identificar porcentajes de burnout académico en los estudiantes universitarios.



### 2.1.4 Modelos del burnout académico

Existen múltiples modelos del síndrome de burnout en el contexto laboral, sin embargo, dentro del síndrome de burnout académico hasta el momento existen dos modelos desarrollados al respecto por lo que se presentan a continuación:

#### A) Modelo tridimensional

El modelo tridimensional fue desarrollado por Maslach y Jackson en 1981, tras iniciar su línea de investigación relacionada con el burnout en el contexto laboral. Según Caballero, Hederich y Palacio (2010) se pueden identificar 4 etapas de investigación relacionadas: la primera etapa fue la investigación de carácter clínico con un carácter exploratorio la cual contribuyó a describir el fenómeno con el personal de los servicios sanitarios y el cuidado de la salud; en la segunda etapa la línea de investigación fue psicosocial, es decir se extendió al personal militar, admirativos, entrenadores, personal de justicia, asesores, directivos, etc.; la tercera etapa de investigación está caracterizada por la ampliación de la población, fue aquí en donde consideraron a los estudiantes debido a sus procesos académicos; y la cuarta etapa fue centrada en estudiar su opuesto el *engagement*.

Dicho lo anterior Maslach y Jackson describen tres dimensiones las cuales son: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Según Caballero, Bresó & González (2015) el agotamiento emocional hace referencia a la sensación de no poder dar más de sí a nivel emocional, la segunda contempla una actitud distante hacia otras personas y la última se refiere a la sensación de no hacer adecuadamente las tareas, así como ser incompetente ante las actividades. Estas dimensiones dieron pauta al desarrollo de los diversos instrumentos para la medición de burnout las cuales se fueron adaptando acorde a la etapa de investigación, es decir para las poblaciones seleccionadas.

Debido a esto, fue creado el MBI-HSS con sus tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal), fue destinado para la detección de burnout en profesionales. Otra versión genérica fue el MBI-GS



creado por Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson en 1996, el cual contenía las tres dimensiones (agotamiento, cinismo y baja eficacia profesional), a partir del MBI-GS los estudiantes comenzaron a ser evaluados respecto al burnout académico. Más tarde se desarrolló el *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS), con sus respectivas 3 dimensiones como los instrumentos antecesores (agotamiento, cinismo y autosuficiencia), el cual se destinó para la población estudiantil (Caballero et al., 2015).

Este modelo aún se emplea en diversas investigaciones sobre burnout académico. Sin embargo, a partir de la validación del *Maslach Burnout Inventory* realizada por Shirom (citado en Barraza, 2011) identificó que de las tres dimensiones que se componen del inventario, la dimensión de agotamiento correlaciona más con las variables de burnout académico. Por lo que llegó a la conclusión que el síndrome de burnout académico involucra una pérdida de las fuentes de energía del sujeto, con base en lo anterior se sugiere el modelo unidimensional.

#### B) Modelo unidimensional

El modelo unidimensional se inicia con un trabajo de Pines, Aronson y Kufry (1981) con trabajadores y no trabajadores (p. e estudiantes); el modelo del síndrome se describe desde un constructo unidimensional (agotamiento emocional) (Rosales & Rosales, 2013).

Según Rosales & Rosales (2013) el síndrome de burnout visto desde un modelo unidimensional se origina a partir del cansancio emocional, cognitivo y físico. El cual desde un contexto académico el estudiante experimenta durante sus actividades a consecuencia de las sobrecargas cognitivas que percibe debido a los exámenes, trabajos, relación con los docentes, entre otras.

En cambio, para Barraza (2011) el burnout académico visto desde el modelo unidimensional es una pérdida de fuentes de energía del sujeto y se puede definir como una combinación de fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo.



Como se mencionó, el agotamiento emocional es la dimensión principal del modelo unidimensional. Además, se desarrolló la escala unidimensional para identificar el porcentaje de burnout académico en estudiantes (Barraza, 2011). Cabe resaltar que, actualmente el modelo unidimensional es el referente teórico más usado en la evaluación del burnout académico en estudiantes. Por consiguiente, este modelo será la base teórica de la investigación.

### **2.1.5 Variables asociadas del síndrome de burnout académico**

Las variables asociadas al síndrome son muy diversas en el ámbito laboral, sin embargo, en el ámbito académico existen diversos factores los cuales pueden limitar o facilitar el desempeño académico de estudiante (Caballero et al., 2010). A continuación, se enlistan las variables asociadas al síndrome de burnout académico:

A) Variables del contexto académico (Caballero et al., 2010):

- No contar con un *feedback* adecuado, falta de apoyo de tutores.
- Relaciones distantes y de poca comunicación con los profesores.
- Realizar prácticas formativas al mismo tiempo que se cursan las asignaturas.
- No contar con asociación estudiantil.
- Inadecuada distribución de la carga horaria.
- Dificultades con el servicio de la biblioteca.
- Centros de copiado que no ofrecen adecuados servicios.
- Administrativos que no ofrecen adecuada gestión y atención.
- No contar con ayudar educativas.
- Aulas informáticas con pocos equipos.





- No contar con la información necesaria para realizar actividades académicas.
- Aulas con inadecuada ventilación e iluminación.
- Transporte inadecuado para llegar al instituto.
- Sobrecargas de materias y altas exigencia.
- Impuntualidad del profesor.
- Ausentismo por parte del profesor.
- Mobiliario inadecuado.
- Ambigüedad del rol.
- Actividades que exigen mucha concentración.
- Temas difíciles, profesores exigentes.
- Numero de cursos vacacionales realizados.

B)Contexto ambiental y/o social (Caballero et al., 2010):

- No contar con feedback de los compañeros.
- No participar en actividades culturales o recreativas.
- Espacios de recreación de difícil acceso.
- Competitividad del compañero.
- Profesión o carrera, el síndrome se presenta más frecuentemente en algunas carreras.
- Poco apoyo social de la familia y amigos.
- Falta de recursos económicos.



- Ausencia de ofertas en el mercado laboral.

C) Variables intrapersonales (Caballero et al., 2010):

- Sexo.
- Rutina.
- Dificultad en la planificación del tiempo.
- Ansiedad ante los exámenes.
- Baja autoeficacia.
- Rasgos de personalidad.
- Bajas competencias básicas, sociales y/o cognitivas.
- Altas expectativas de éxito en los estudios.
- Baja motivación hacia los estudios.
- Insatisfacción frente a los estudios.

### 2.1.6 Pruebas para evaluar el síndrome de burnout académico

A) Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) (Hederich & Caballero, 2016).

El inventario MBI-HSS (*Maslach Burnout Inventory*) de Maslach y Jackson (1981) es uno de los instrumentos más conocidos para evaluar el síndrome de burnout en diferentes contextos, culturas y labores.

Para el contexto académico se realizó una adaptación del cuestionario MBI-HSS. Dando como resultado el *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS). El MBI-SS es un cuestionario para la evaluación del síndrome de burnout académico, puede ser aplicado de manera colectiva o individual y consta de 3



subescalas las cuales son: agotamiento, cinismo y auto eficiencia académica. Para la calificación del inventario los ítems se dividen de la siguiente manera: cinco ítems evalúan agotamiento, cuatro ítems evalúan cinismo y seis ítems evalúan autoeficacia académica, todos los ítems de este cuestionario se puntúan en una escala Likert del 0 (nunca) al 6 (siempre), con un total de 15 reactivos.

B) School- Burnout Inventory (SBI-U) (Guzmán et al., 2020).

Este instrumento fue desarrollado por Salmera-Aro, Kyuru, Leskinen y Nurmi (2009), originalmente fue diseñado en inglés. Pero, existe la versión validada en castellano por Boada y colaboradores (2015). El *School-Burnout Inventory* contiene 3 escalas destinadas a evaluar los diferentes constructos, las cuales son: agotamiento emocional, agotamiento físico y actitud cínica de distanciamiento mental hacia las actividades académicas, sentimientos de inadecuación al trabajo y pérdida de la confianza de las propias capacidades profesionales. Este instrumento está compuesto por 9 ítems en una escala Likert y se puntúan desde 1 (completamente en desacuerdo) al 6 (completamente de acuerdo), los ítems son divididos en 3 escalas. La escala de agotamiento está formada por cuatro ítems (1,4,7 y el 9), la escala de cinismo por tres ítems (2, 5 y el 3) y por último la escala de inadecuación está compuesta por dos ítems (3 y el 8).

C) Escala de cansancio emocional (ECE) (González & Landero, 2007).

La escala de cansancio emocional fue creada ante la necesidad de validar instrumentos que midan el cansancio emocional. Ya que el autor de dicho instrumento considera que, de las dimensiones propuestas por Maslach y Jackson el cansancio emocional es la dimensión más significativa ante el síndrome de burnout académico, en consecuencia, el ECE evalúa el cansancio o desgaste emocional de los estudiantes universitarios. El ECE consta de 10 ítems. Y se considera los últimos 12 meses de vida estudiantil. Se puntúan del 1 al 5 (raras veces, pocas veces, algunas veces, con frecuencia y siempre). El ECE muestra un Alfa de Cronbach de .83 y la puntuación total de la escala oscila entre los 10 puntos y 50 puntos.



D) Escala Unidimensional del burnout estudiantil (EUBE) (Barraza, 2008).

La escala unidimensional evalúa el burnout académico desde una perspectiva unidimensional, la escala es autoadministrada y se puede aplicar de manera colectiva o individual, su tiempo de aplicación es no mayor a los 10 minutos y consta de 15 ítems los cuales se presentan en una escala tipo Likert (nunca, algunas veces, para casa siempre y siempre). Esta escala reportó un nivel de confiabilidad de .86 en Alfa de Cronbach y una confiabilidad de .90 según la fórmula de Spearman-Brown.

## 2.2 Inteligencia emocional

### 2.2.1 Antecedentes de la inteligencia emocional

La primera aproximación sobre las emociones fue realizada por Darwin, concluyó que las conductas emocionales evolucionan y benefician a aquellas especies que las utilizan (Citado en Vásquez, 2007), por lo que destacó la importancia de las emociones para la supervivencia y la adaptación del ser humano (Maureira Cid, 2018).

Siguiendo esta idea, Galton (1870) realizó un estudio sobre “las diferencias individuales en la capacidad mental de los individuos” donde propuso que no solo deben ser estudiadas las características intelectuales de los individuos. Si no, que se debían incluir las causas que hacen diferentes a las personas (p. e la moral) (Citado en Maureira Cid, 2018).

Por otra parte, Gardner (1983) realizó un estudio el cual nombró como “*Frames of Mind*”, en este describió que los seres humanos poseen siete inteligencias las cuales son: inteligencia auditiva musical, inteligencia cinestésica- corporal, inteligencia visual-espacial. Inteligencia verbal – lingüística, inteligencia lógico-matemático, inteligencia intrapersonal e interpersonal (Trujillo & Rivas, 2005).

Así mismo, Thorndike (1920) propuso la “inteligencia social” como la capacidad de entender y manejar sabiamente en las relaciones humanas con el fin de describir



la habilidad de comprender y motivar a otras personas, más tarde propuso la teoría “Ley del efecto” (1988) en donde explico el aprendizaje animal, esta teoría guió hacia el concepto de la inteligencia emocional (Guevara, 2011).

Por otro lado, Salovey y Mayer (1990) con base en la teoría de Gardner (inteligencia intrapersonal e interpersonal) conceptualizaron por primera vez la inteligencia emocional como “la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y ajenos, describir entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones o conducta propia” (Sánchez & Robles, 2018).

Finalmente, Goleman en 1995 desarrolló el concepto de inteligencia emocional en su libro “Inteligencia emocional”; que tras la publicación se popularizo el concepto, dando una nueva visión a la inteligencia. Destacando aspectos emociones y sociales (Extremera & Fernández, 2004).

### **2.2.2 Conceptos de la inteligencia emocional**

El concepto de inteligencia emocional fue introducido inicialmente como inteligencia social por Thordike en 1920 (citado en Del Valle & Castillo, 2010) lo definió como la “capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas para actuar sabiamente en las relaciones humanas”. Sin embargo, hablar de inteligencia social se limitaba a entender y manejar relaciones humanas, por lo que, esta conceptualización no logró direccionar el concepto hacia la regulación emocional.

En 1990 Salovey y Gardner (citado en Sánchez & Robles, 2018) propusieron que la inteligencia emocional era un subconjunto de la inteligencia social. Definiéndola por primera vez como “la capacidad para controlar los sentimientos, emociones propias y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones”; no obstante, dentro de este trabajo la inteligencia emocional sigue siendo considerada como un subconjunto de la inteligencia social, sin darle autonomía.



Siguiendo la misma línea, Salovey y Gardner (citado en Del Valle & Castillo, 2010) revisaron años más tarde el concepto de inteligencia emocional y lo redefinieron como: “La capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando estos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Esta definición se toma para esta investigación debido a que centra el interés emocional de manera individual, haciendo uso de sus propios recursos emocionales y cognitivos.

Por otro lado, Daniel Goleman en 1996 (citado en Ozáez, 2015) popularizó el término inteligencia emocional, definiéndola como “La capacidad de reconocer los sentimientos propios y los sentimientos de los demás, motivando y manejando adecuadamente las relaciones que se sostienen con los demás y con uno mismo. Esta postura se popularizó debido a la publicación de su libro “inteligencia emocional” donde presentaban distintos tipos de inteligencias y fue así como se dio el auge social de la inteligencia emocional.

Otros autores como Mayer y Coob en el 1997 (citado en Ozáez, 2015) definieron la inteligencia emocional como la habilidad para procesar la información de las emociones, incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de emociones. Por su parte, Bar-On en 1997 (citado en Del Valle & Castillo, 2010) definieron la inteligencia emocional como un “Conjunto de competencias, herramientas y comportamientos emocionales y sociales, que determinan como percibimos, entendemos y controlamos nuestras emociones”. En ambas definiciones destacan las competencias de percepción, asimilación y comprensión del individuo con la finalidad de encontrar el bienestar del individuo para la mejora constante a las respuestas emocionales.

La conceptualización de inteligencia emocional fue y sigue siendo tema de interés, por ello se puede encontrar diferentes teorías y conceptualizaciones, sin embargo, como se mencionó anteriormente para esta investigación se asume la



definición de Salovey y Mayer debido a la evaluación de los aspectos emocionales que se pretenden medir del individuo para el bienestar estudiantil.

### **2.2.3 Modelos de la inteligencia emocional**

A continuación, se describen los modelos de la inteligencia emocional los cuales se dividen en tres grupos que son: modelos mixtos, modelos de habilidad y otros modelos que complementan a ambos.

#### **A) Modelos Mixtos**

El grupo mixtos se refiere a los rasgos de personalidad del individuo como son: el control de impulsos, el optimismo, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la flexibilidad, la ansiedad, el asertividad, la confianza y/o la persistencia. Los modelos mixtos son considerados los más populares dentro del ámbito laboral y social (Fernández & Giménez, 2010).

#### **Modelo de Goleman**

En este modelo la inteligencia emocional es definida como “una habilidad para reconocer y regular las emociones de uno mismo y de los otros” (Citado en Hernández & Dickinson, 2014).

El modelo tiene cinco componentes, lo cuales son (Hernández & Dickinson, 2014):

1. Autoconocimiento emocional: conocimiento de nuestras propias emociones y de cómo afectan.
2. Autocontrol emocional: capacidad de reconocer la temporalidad de las emociones, así como no dejarse llevar por los sentimientos en determinados momentos.
3. Automotivación: dirigir las emociones hacia un objetivo, el cual permite mantener la motivación y fijar la atención en metas y objetivos.



4. Reconocimiento de emociones ajenas y control de ellas: saber reconocer e interpretar las señales emocionales de los otros.
5. Control de las relaciones interpersonales (habilidades sociales): capacidad para relacionarse exitosamente con los demás, independientemente de su posición, estatus y circunstancias.

#### Modelo de Bar-On

Bar-On (1997) plantea la inteligencia emocional como un “conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social. Estas, influyen en la capacidad para afrontar efectivamente las demandas del medio”, es decir, el individuo se debe ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Hernández & Dickinson, 2014).

El modelo de Bar-On es considerado como mixto debido a la combinación de las habilidades mentales con otras características diferentes. Tiene diez factores principales y cinco facilitadores, los cuales se describen a continuación:

1. Auto consideración: percepción exacta de uno mismo.
2. Autoconocimiento emocional: consciencia y entendimiento de las propias emociones.
3. Asertividad: habilidad para expresar libremente las emociones sin herir los sentimientos de los demás.
4. Empatía: ser consciente y comprender las emociones de las demás.
5. Relaciones interpersonales: habilidad para afrontar adecuadamente las situaciones estresantes. (Fernández & Giménez, 2010).
6. Tolerancia al estrés: habilidad para afrontar adecuadamente las situaciones estresantes.





7. Control de impulsos: autodomínio en el control de conductas impulsivas.
8. Evaluación fiable: habilidad para validar los propios pensamientos y sentimientos.
9. Flexibilidad: capacidad de adaptación a condiciones distintas.
10. Resolución de problemas de naturaleza personal y social, de forma eficaz y positiva.

### Facilitadores

1. Autoactualización: ser consciente de las propias capacidades y utilizarlas.
2. Independencia: autonomía emocional, autodirección y autocontrol.
3. Responsabilidad social: comportarse en las relaciones grupales y sociales con los demás y con el entorno.
4. Optimismo: mantener actitudes positivas, incluso en la adversidad.
5. Felicidad: sentimientos de bienestar subjetivo con la propia vida.

### B) Modelos de habilidad

Los modelos de habilidad se orientan únicamente a las habilidades emocionales, sus principales exponentes son Mayer y Salovey (1990).

#### Modelo de Salovey y Mayer

Este modelo es muy popular, ampliamente utilizado y representativo en la actualidad, los autores lo han modificado en varias ocasiones, realizando aportaciones, logrando así la mejora del modelo (Fernández & Giménez, 2010).



En este modelo se establece que las habilidades fundamentales de la inteligencia emocional se potencializan en la práctica y la mejora continua. Se dividen en cuatro niveles, los cuales son (Fernández & Giménez, 2010):

1. Habilidad básica de percibir, valorar y expresar emociones: consiste en identificar los estados emocionales propios y de los otros.
2. Facilitación emocional del pensamiento: se refiere a la acción de la emoción sobre la inteligencia. Por lo tanto, las emociones enfocan el pensamiento a la información importante, es decir, las emociones facilitan el juicio y la toma de decisiones.
3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional: se refiere a, habilidad para identificar las emociones y relacionarlas, es decir, se interpretan los significados de las emociones, se comprenden los estados emocionales complejos basados en la interacción y se relaciona las emociones.
4. Regulación reflexiva de las emociones: se refiere al manejo consiente de las emociones propias y de los demás a través de estrategias propias para comprobar los comportamientos relacionados con las diferentes emociones y adquirir la habilidad de seleccionar aquella que sea adecuada para cada momento.

### C)Otros modelos

Estos modelos incluyen componentes de la personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales (Fernández & Giménez, 2010).



### Modelo de Cooper & Sawaf (1997)

Este modelo se desarrolló principalmente en ámbitos organizacionales, se basa en cuatro soportes básicos, por lo que es conocido como los “Cuatro pilares”, los cuales se describen a continuación (Fernández & Giménez, 2010):

1. Alfabetización emocional: constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el *feedback*, la intuición, la responsabilidad y la conexión.
2. Agilidad emocional: credibilidad, la flexibilidad y la autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados en situaciones difíciles.
3. Profundidad emocional: se relaciona con la armonización de la vida diaria con el trabajo.
4. Alquimia emocional: habilidad de innovación aprendiendo a fluir con los problemas y presiones.

### Modelo de Boccardo, Sasia & Fontenla (1999)

En este modelo se realiza una distinción entre inteligencia emocional e inteligencia intrapersonal. Describe que la inteligencia emocional se compone de habilidades como: el autoconocimiento emocional, el control emocional y la automotivación. Por otro lado, la inteligencia interpersonal se compone de las capacidades de reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales. Este modelo propone las siguiente áreas (Fernández & Giménez, 2010):

1. Autoconocimiento emocional: se refiere al reconocimiento de los sentimientos.
2. Control emocional: habilidad para relacionar sentimientos y adaptarlos a cualquier situación.



3. Automotivación: capacidad para dirigir las emociones con la finalidad de conseguir un objetivo.
4. Reconocimiento de las emociones ajenas: habilidad que construye el autoconocimiento emocional.
5. Habilidad para las relaciones interpersonales: producir sentimientos de los demás.

#### Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999)

Este modelo integra otros modelos, para homogenizar la medición del constructo de la inteligencia emocional. Sus componentes son (Fernández & Giménez, 2010):

1. Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
2. Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
3. Hacer frente a los impulsos emocionales.
4. Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos.
5. Utilizar habilidades sociales.

#### Modelo de Rovira (1998)

Rovira es el primer autor que ofrece subdimensiones de la inteligencia emocional para su medición y describe las siguientes 12 dimensiones (Fernández & Giménez, 2010).

1. Actitud positiva: valorar más los aspectos positivos que negativos; resaltar más los aciertos que los errores; hacer uso frecuente del elogio sincero; buscar equilibrio entre la tolerancia y la exigencia; y ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.
2. Reconocer los propios sentimientos y emociones.



3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones.
4. Capacidad para controlar sentimientos y emociones: tolerancia a la frustración y saber esperar.
5. Empatía: captar emociones de otro individuo, a través del lenguaje corporal.
6. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas: integrar lo racional y lo emocional.
7. Motivación, ilusión, interés: suscitar ilusiones e interés por algo o alguien.
8. Autoestima: sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.
9. Saber dar y recibir: ser generoso.
10. Dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención.
11. Tener valores alternativos: dar sentido a la vida.
12. Ser capaz de superar las dificultades y las frustraciones: capacidad de superarse en situaciones difíciles.
13. Ser capaz de integrar polaridades: integrar lo cognitivo y lo emocional.

Modelo de Vallés & Vallés (1999).

Este modelo retoma características de otros modelos. En este modelo se describen una serie de habilidades que componen la inteligencia emocional. Es importante resaltar que, este modelo por sí mismo carece de concreción. A continuación, se enlistan las habilidades que componen la inteligencia emocional desde esta postura (Fernández & Giménez, 2010).

- Conocerse a sí mismo



- Automotivarse
- Tolerar la autofrustración
- Llegar a acuerdos razonables
- Identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas
- Autorreforzarse
- Mostrarse optimista
- Contener la ira
- Controlar los pensamientos
- Auto verbalizarse
- Rechazar peticiones poco razonables
- Defenderse de las criticas injustas mediante el dialogo
- Aceptar las críticas de manera adecuada
- Escuchar activamente
- Valorar opiniones
- Observar su lenguaje
- Tener confianza de sí mismo
- Mostar dinamismo
- Comprender los sentimientos de los demás



### Modelo secuencial de autorregulación emocional (2001).

Bonano fundamentó con este modelo los procesos de autorregulación emocional del individuo, con la finalidad de entender las emociones de un modo inteligente. Por lo que, describe tres categorías generales que son (Fernández & Giménez, 2010):

1. Regulación de control: comportamientos automáticos e instrumentos dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales.
2. Regulación anticipatoria: anticiparse los futuros desafíos que se pueden presentar.
3. Regulación exploratoria: adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener la homeostasis emocional.

### Modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales (1999).

Higgins et al., al igual que Bonano proponen la autorregulación emocional, pero estableciendo los siguientes procesos (Fernández & Giménez, 2010):

- Anticipación regulatoria: tratar de anticipar placer o malestar a futuro.
- Referencia regulatoria: adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.
- Enfoque regulatorio: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) contra responsabilidades y seguridades (prevención).

### Modelo de procesos de Barret & Gross (2001)

A partir de modelos anteriores Barret y Gross propusieron los siguientes procesos (Fernández & Giménez, 2010):

- Selección de la situación: aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.



- Modificación de la situación: adaptarse para modificar su impacto emocional.
- Despliegue atencional: elegir la parte de la situación en la que presta atención.
- Cambio cognitivo: posibles significados que se eligen en una misma situación.
- Modulación de la respuesta: influenciar las tendencias de acción.

Los modelos anteriormente descritos muestran diferentes posturas sobre el objeto de estudio del presente estudio, sin embargo, en la actualidad no todos los modelos son reconocidos en el ámbito científico.

#### **2.2.4 Pruebas para evaluar la inteligencia emocional**

Existen dos formas de medición de la inteligencia emocional los cuestionarios de autoinforme y pruebas de habilidad o ejecución. Los cuestionarios de autoinforme se basan en la percepción que tiene un individuo de sí mismo o de alguien más. En cambio, las pruebas de habilidad o ejecución se basan en la resolución de problemas emocionales (Maureira, 2018).

A continuación, se explican algunos instrumentos para la medición de la inteligencia emocional.

A) Train Meta-Mood Scale (TMMS-48) (Citado en Maureira, 2018).

Este instrumento fue creado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, su objetivo es medir las destrezas para conocer y regular las emociones propias. Las dimensiones de esta escala son: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de emociones. La escala es tipo Likert y consta de 48 ítems.

Posteriormente, la escala fue modificada y traducida al español, Se le designó como *Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24).





B) *Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)* (Oliva et al., 2011).

La escala TMSS-24 es una modificación y adaptación del TMMS-48, mide las destrezas que el individuo tiene para ser consciente de sus propias emociones y la capacidad para regularlas. La escala es tipo Likert, se compone de 24 ítems puntuados en una escala de cinco puntos, es auto aplicable y se puede usada de forma individual o colectiva. La escala se encuentra dividida en tres dimensiones que son:

1. Atención emocional: mide la percepción de las propias emociones, el alfa de Cronbach reportado fue de .90.
2. Claridad emocional: evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales, el alfa de Cronbach fue de .89.
3. Reparación emocional: mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales, el alfa de Cronbach fue de .85.

C) *Schuttle Self Report Inventory (SSRI)* (García et al., 2013).

El inventario de Inteligencia emocional fue desarrollado por Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim en 1998. Es una escala tipo Likert conformada por 33 ítems y es registrada con una escala de 5 puntos, siendo el 1 en total desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La escala, tiene una consistencia interna de .87, una fiabilidad de .78.

La escala tiene cuatro sub-factores los cuales son: 1) manejo de emociones propias, 2) manejo de emociones de los demás, 3) percepción emocional y 4) uso de las emociones.



D) Cuestionario de inteligencia emocional (CIE) (Extremera et al., 2004).

Este instrumento se basa en el modelo de inteligencia de Goleman (1995), es una escala tipo Likert, y consta de 56 ítems que se dividen en cuatro factores: autoconocimiento, autorregulación, autoeficacia y empatía.

El factor autoconocimiento está compuesto por 16 ítems y mide el grado de una persona para ser dinámica, abierta al trato con los demás y perseverante a los objetivos.

El factor de autorregulación se constituye de 11 ítems y mide la capacidad del individuo para controlar y manejar sus emociones e impulsos.

El factor de autoeficacia está conformado por 10 ítems para evaluar el grado de expectativas que la persona desarrolla para conseguir objetivos personales y grupales.

El factor empatía consta de 9 ítems los cuales muestran el grado que una persona entiende y comprende las emociones y los sentimientos de los demás.

E) *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) (Extremera et al., 2004).

Bar-On (1997) construye el EQ-i basado en el modelo social-emocional, fue creado con la finalidad de medir el coeficiente emocional. Es una escala tipo Likert de 5 puntos con 133 ítems que se agrupan en cinco factores: (inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión de estrés y humor general). Para su calificación se suman las puntuaciones de cada factor y se obtiene una puntuación total la cual refleja la inteligencia emocional general. La consistencia interna de las subescalas oscila entre .69 y .86.



F) Inventario de la inteligencia emocional de Rego y Fernández (Maureira, 2018).

Este inventario está basado en el modelo de Salovey y Mayer, consta de 41 ítems que se dividen en 5 factores: 1) sensibilidad emocional, 2) empatía, 3) comprensión de las emociones propias, 4) automotivación y 5) comprensión de las emociones de los otros.

G) *Emotional Competence Inventory* (ECI) (Extremera, Fernandez y Mestre, 2004).

El ECI tiene dos formas de evaluación las cuales son: la de autoinforme, se solicita una estimación en cada una de las competencias evaluadas; y la externa, se solicita la evaluación por parte de un observador externo (compañeros de trabajo o jefes). Es una escala tipo Likert de seis opciones, consta de 110 ítems, se enfoca en la predicción de la efectividad y rendimiento personal en el campo empresarial, la fiabilidad de la escala oscila entre .61 a .86.

### **2.3 Síndrome de burnout académico e inteligencia emocional**

A continuación, se analizarán las principales conclusiones de investigaciones sobre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout académico, con el fin de enmarcar la importancia y la necesidad del desarrollo de la inteligencia emocional durante la etapa universitaria.

En este sentido, Casanova, Benedicto, Luna y Maldonado (2016), no lograron comprobar a relación entre inteligencia emocional y síndrome de burnout académico. Llegaron a la conclusión debido a la existencia de niveles moderados de burnout y un adecuado nivel emocional en los estudiantes. Es importante enmarcar que, está fue la única investigación donde se no encontró relación entre ambas variables.



Por otro lado, Gómez y Montenegro (2018), mencionan que existe correlación entre el burnout académico y la inteligencia emocional. Sin embargo, destacan la importancia de realizar más estudios sobre esta línea.

De igual forma, Extremera, Duran y Rey (2007) propone que niveles altos de inteligencia pueden propiciar menores niveles de agotamiento, percepción del estrés, vigor, dedicación y desempeño académico.

Por su parte, Huaccha (2016) concluyó que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el burnout académico. Por lo tanto, una buena capacidad emocional ayuda a enfrentar situaciones demandantes de estrés y circunstancias de la vida.

En este sentido, Masgo (2017) infiere que a menor inteligencia emocional mayor presencia de agotamiento físico.

Para Presa, Martínez y Astorga (2017) a mayor inteligencia emocional los alumnos se logran percibir más eficientes en sus estudios, es decir, el uso adecuado de la inteligencia emocional favorece significativamente la formación de los estudiantes universitarios.

A su vez Percy, Castillo, Cerezo Y Fernández (2018) concluyen que la inteligencia emocional funciona como factor moderador ante la prevención del burnout académico. También, destacan la importancia de elaborar intervenciones dentro de las aulas para disminuir la sintomatología de estrés y la prevención de burnout académico.

Por último, Usán, Salavera y Mejías (2020) proponen que a mayor inteligencia emocional mayor eficacia académica. También, que hay una relación de agotamiento físico/emocional y cinismo (dimensiones del burnout) con menores niveles de inteligencia emocional.

En síntesis, se puede observar muchos autores concuerdan en la relación de la inteligencia emocional y el síndrome de burnout. Sin embargo, es importante



resaltar que la literatura sobre la relación de las variables es escasa. Por lo que, es relevante realizar más investigaciones a fin de clarificar la temática.

Además, es importante resaltar que en las investigaciones anteriores se destaca el factor emocional como una pieza clave para la reducción y prevención del burnout académico. Lo cual, puede beneficiar a los alumnos en su proceso académico y esto es parte central de la importancia de investigaciones sobre la temática.



## Capítulo III. Metodología de la investigación

A continuación, se describe la metodología utilizada en esta investigación, así como la descripción del proceso que se llevó a cabo para la obtención de los resultados.

### 3.1 Tipo de investigación, diseño y alcance de la investigación

La presente investigación pertenece a un enfoque cuantitativo de tipo correlacional, no experimental, que acuerdo con García (2017) en la investigación cuantitativa se adquieren, describen y aplican conocimientos basados en mediciones objetivas, se demuestran las relaciones de causalidad (causa y efecto) y se generalizan los resultados, este proceso inicio con un proyecto, continua con la recolección de datos, el análisis y la presentación de los resultados. Por otra parte, Hernández (2014) refiere que los diseños transeccionales correlacionales describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, es decir para la presente investigación de tesis se pretendió determinar la correlación entre síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.

Las técnicas que se utilizaron para obtener los resultados son: la escala TMSS-24 y la escala unidimensional del burnout estudiantil. El tipo de corte de la presente investigación es de tipo transversal, según Hernández (2014) los diseños transversales son investigaciones que recopilan datos en un momento único, por lo que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación.

### 3.2 Muestra de la investigación

El muestreo de los sujetos fue de tipo no probabilístico intencional, según Rojas (2000) menciona que este muestreo se utiliza cuando se requiere tener casos que puedan ser “representativos” de la población estudiada, la selección se hace de acuerdo con el esquema del trabajo del propio investigador. Por lo cual, la muestra para la presente investigación fue compuesta por 42 estudiantes de la licenciatura



en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca, de ambos sexos los cuales se encontraban cursando el semestre agosto-diciembre del 2021.

Criterios de inclusión:

1. Participar de manera voluntaria
2. Saber el objetivo de la investigación
3. Aceptar el consentimiento informado
4. Estar cursando el semestre agosto- diciembre 2021
5. Estar cursando la Licenciatura en psicología escolarizada

Criterios de exclusión:

1. No completar las escalas de evaluación seleccionadas
2. No aceptar el consentimiento informado
3. No estar cursando el semestre agosto-diciembre 2021
4. No forme parte de la licenciatura en psicología
5. Cursar una licenciatura diferente

### **3.3 Técnicas e instrumentos de la investigación**

La recolección de datos se realizó con las siguientes escalas:

La primera es la escala *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), la cual fue creada por Salover, Mayer, Goldman, Turver y Palfai (1995); la versión que se aplicó en el presente estudio fue la adaptación realizada por Fernández, Extremera & Ramos (2004) en población española, versión reducida y modificada. El TMMS-24 es una escala de metaconocimiento emocional, según el Instrumento para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente (2011), la escala TMMS-24 mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad de regularlas. La escala TMMS-24 es una escala tipo Likert, la cual se compone de 24 ítems y se divide en tres dimensiones; los resultados de esta escala no se obtienen de manera global, es decir, cada una de



las dimensiones tiene una puntuación establecida, las tablas de resultados se distan acorde al sexo correspondiente del examinado, como se muestra a continuación:

*Tabla 1. Baremos del TMSS-24*

<p>ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS</p> <p>(Se refiere a la percepción de las propias emociones)</p>	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su atención: presta poca atención >21	Debe mejorar su atención: Presta poca atención <24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: Presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: Presta demasiada atención >36
<p>CLARIDAD EMOCIONAL</p> <p>(Evalúa la percepción de los propios estados emocionales)</p>	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
<p>REPARACIÓN DE EMOCIONES</p> <p>(Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales)</p>	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su reparación de emociones < 23	Debe mejorar su reparación de emociones < 23
	Adecuada reparación de emociones 24 a 35	Adecuada reparación de emociones 24 a 34
	Excelente reparación de emociones >36	Excelente reparación de emociones >35

*Fuente: Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á., & Reina Flores, M. D. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven.*





Según Fernández Berrocal (2004) las propiedades psicométricas del TMMS-24 muestran una fiabilidad alta (Alpha de Cronbach) para cada dimensión (percepción,  $\alpha=0.90$ ; claridad,  $\alpha=0.90$ ; regulación  $\alpha=0.86$ ) y una adecuada fiabilidad test-retest adecuada: percepción= 0.60; comprensión= 0.70 y regulación= 0.83. Esta escala es auto aplicada y tiene una duración aproximada de 10 minutos, su aplicación puede ser de manera individual o colectiva.

La segunda escala aplicada fue la escala unidimensional de burnout estudiantil (EUBE), validada por Arturo Barraza y colaboradores de la Universidad Pedagógica de Durango (2008). La finalidad de este instrumento es medir el agotamiento físico, emocional y cognitivo de los estudiantes para determinar el nivel de síndrome de burnout estudiantil. Esta escala es autoadministrada y su aplicación puede ser de manera individual o colectiva, consta de 15 ítems, tiene una duración aproximada de 10 minutos, el resultado es arrojado de manera global a modo de porcentaje con los siguientes baremos: puntuaciones del 0 al 25% no presentan, del 26% al 50% presentan un nivel leve, del 51% al 75% nivel moderado y del 76% al 100% nivel profundo, además, Barraza (2008) reportó que la EUBE tiene 0.86 en Alpha de Cronbach y 0.90 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown.

### 3.4 Análisis de los datos

Se estimaron los estadísticos descriptivos (porcentajes, medias, modas, medianas, desviaciones estándar, mínimos y máximos) de las variables utilizando el programa SPSS 25. Cabe resaltar que los porcentajes de las prevalencias de burnout e inteligencia emocional se reportaron de acuerdo con la calificación que dicta cada manual correspondiente.

Para determinar las relaciones entre burnout y los componentes de la inteligencia emocional se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman adecuado para muestras no normales y de tipo ordinal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se correlacionaron las puntuaciones de la escala unidimensional de burnout estudiantil con cada una de las dimensiones de la escala *Trait Meta-*



*Mood Scale* (TMMS-24), para atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de emociones (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004).

### **3.5 Procedimiento de la investigación**

Para la recolección de los datos se solicitó la autorización por correo electrónico a la dirección de la escuela de pedagogía y psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca, para acceder a la muestra seleccionada.

Se aplicó la escala de síndrome de burnout estudiantil (EUBE) y TMMS-24. Debido a la situación actual por COVID-19 la forma de aplicación fue por medio de un formulario Google. El enlace fue proporcionado a 42 estudiantes de la licenciatura de psicología durante sus clases cotidianas, los cuales se encuentran cursando el semestre agosto -diciembre del 2021. En todos los casos, se integró un consentimiento informado donde se informó que el presente estudio es de carácter anónimo, voluntario y con fines de investigación del estudio.



## Resultados

En el presente apartado se describen y analizan los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas sobre la relación del síndrome de burnout académico e inteligencia emocional.

### 4.1 Resultados sociodemográficos de la muestra

La muestra se conformó por 42 estudiantes universitarios, de los cuales 10 eran hombres que representan el 23.8% y 32 mujeres que representan el 76.2% de la muestra seleccionada (tabla 2).

*Tabla 2. Porcentaje de participantes por sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	32	76.2 %
Masculino	10	23.8%
Total	42	100 %

La edad promedio de los participantes fue de 20.9 años y la desviación estándar de 1.89 (tabla 3), la edad mínima de fue de 18 años y la máxima de 26 años; la edad más reiterativa fue 20 años y menos frecuente fueron 25 y 26 años.

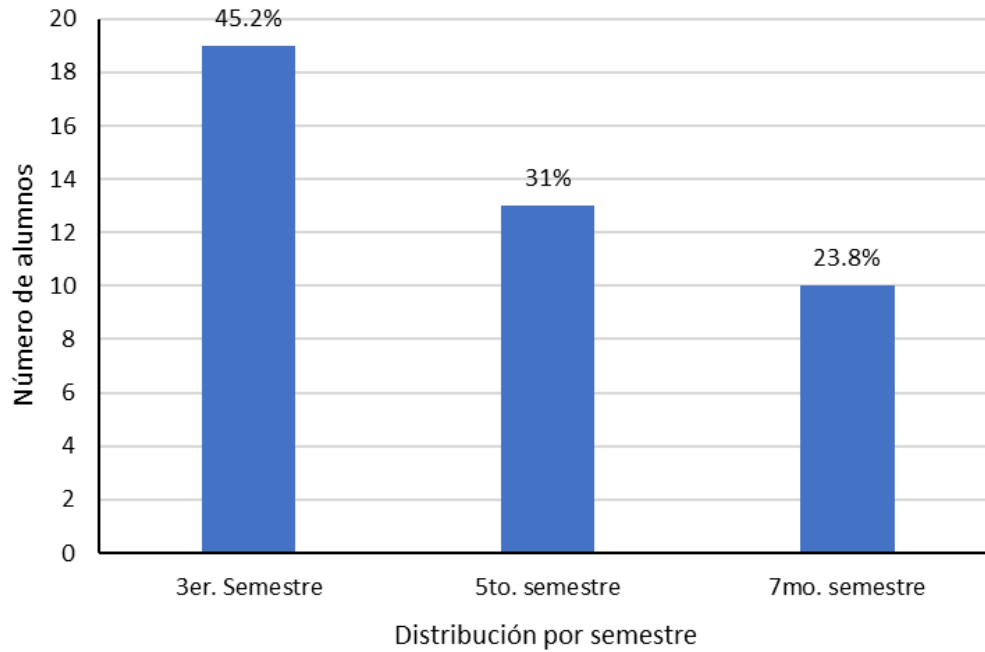
*Tabla 3. Edad de la muestra*

	Media estadística	Desviación estándar	Participantes
Edad	20.93	1.892	42

Los participantes se encontraban cursando la licenciatura en psicología, de los cuales 45.2% cursaban el tercer semestre, 31% el quinto semestre y 23.8% el séptimo semestre (gráfica 1). Como se puede observar, existe un mayor número de participantes del tercer semestre de la licenciatura en psicología.



Gráfica 1. Distribución por semestre



#### 4.2 Resultados de la escala de inteligencia emocional

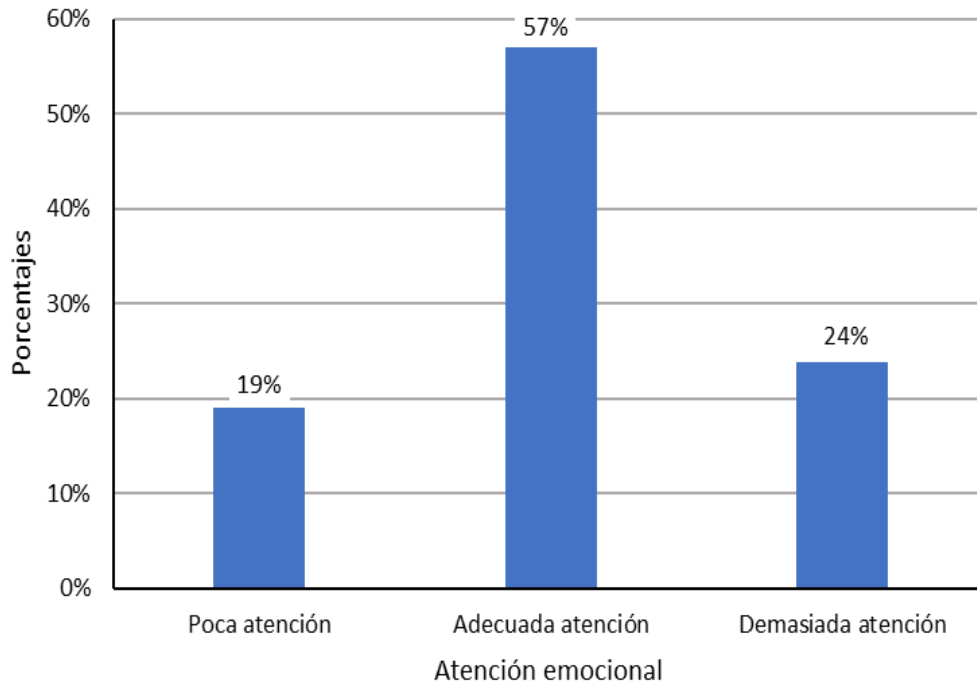
A continuación, se describen los resultados obtenidos de cada una de las dimensiones.

##### A) Atención emocional

Los resultados que se obtuvieron para la dimensión son los siguientes: el 19% de los alumnos tienen poca atención hacia sus emociones, es decir, no son conscientes y no trabajan las emociones, lo cual puede generar problemas con las emociones, funcionamiento social y de salud mental; el 57.1% tienen una adecuada atención, por ende, tienen un adecuado funcionamiento social y de salud mental; y el 23.8% de los estudiantes muestran demasiada atención hacia sus emociones, como consecuencia pueden presentar sintomatología ansiosa y depresión (gráfica 2).



Gráfica 2. Atención emocional

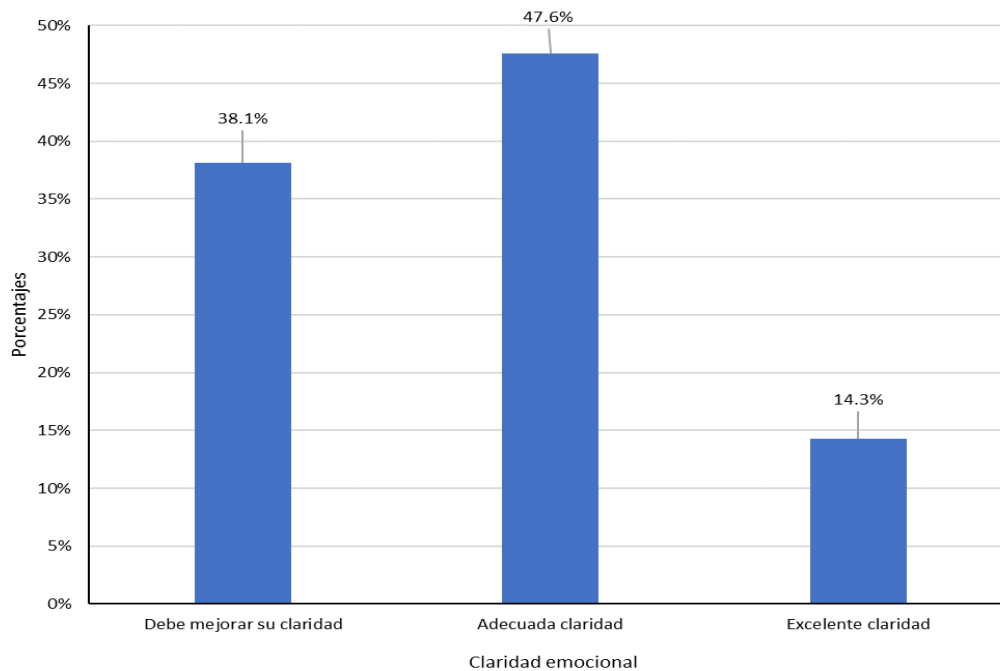


### B) Claridad emocional

Los resultados de la claridad emocional fueron los siguientes: el 38.1% de los alumnos deben mejorar su claridad emocional, es decir que posiblemente presenten sintomatología relacionada a altos niveles de ansiedad y depresión; el 47.6% de los estudiantes presentó una adecuada claridad, por lo tanto, los alumnos tienen un adecuado funcionamiento social como salud en general; y el 14.3% tuvo excelente claridad, por ende, presentan un adecuado equilibrio a nivel social, mental y salud en general (grafica 3).



Gráfica 3. Claridad emocional

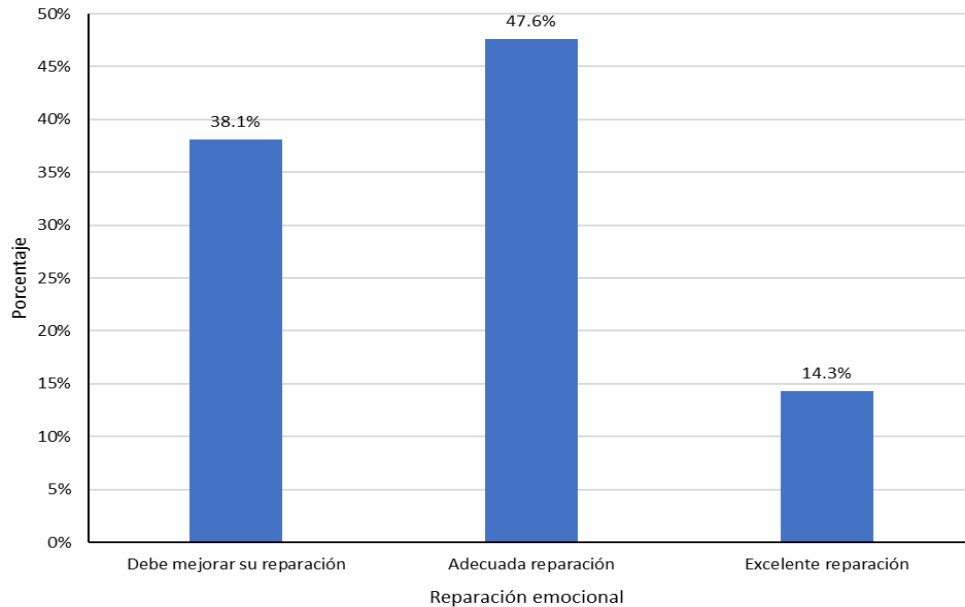


### C) Reparación emocional

Los resultados obtenidos para la dimensión de reparación emocional fueron los siguientes: el 47.6% de los estudiantes tuvo una adecuada reparación emocional, por ende, los alumnos logran regular los propios estados emocionales de manera adecuada con el fin de regular los estados negativos y prolongar los positivos; el 38.1% debe mejorar su reparación emocional, es decir, tienen que desarrollar la habilidad de regular los estados negativos; y el 14.3% presenta una excelente reparación emocional, por ello, logran medir su propia capacidad emocional (gráfica 4).



Gráfica 4. Reparación emocional



### 4.3 Promedio de burnout académico

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en el burnout académico.

Los resultados de la escala unidimensional de burnout estudiantil (EUBE) indicaron que: el 61.9% de los estudiantes presentó burnout académico leve, el 28.6% moderado y el 9.5% un nivel profundo (tabla 4).

Tabla 4. Promedio de burnout académico

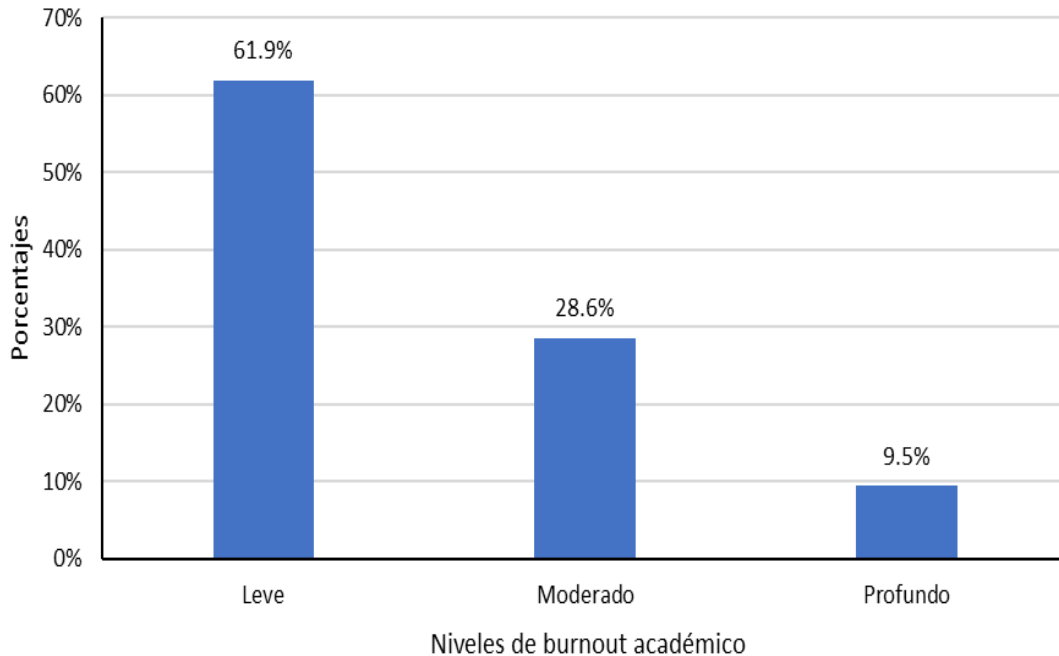
	Frecuencia	Porcentaje
Leve	26	61.9 %
Moderado	12	28.6 %
Profundo	4	9.5 %

Como se observa en la gráfica 5, por los resultados obtenidos se puede afirmar que todos los estudiantes presentaron síndrome de burnout académico, sin



embargo, es importante resaltar que la mayoría se situó en un nivel leve, en menor escala se situaron en un nivel moderado y solo una minoría en un nivel profundo.

Gráfica 5. Niveles de burnout académico



#### 4.4 Correlación de puntajes

Se realizó una correlación de las dimensiones de las dos variables, para establecer la relación del burnout académico y la inteligencia emocional. Se obtuvieron los siguientes resultados:

La dimensión atención a las emociones correlacionó de forma negativa con el burnout académico, es decir, a mayor atención a las emociones menor serán los efectos del de burnout académico. También, a mayor burnout académico menor atención a las emociones (tabla 5).

De igual forma, la dimensión claridad emocional correlacionó de forma negativa con el síndrome de burnout académico, por lo que se entiende que a medida que



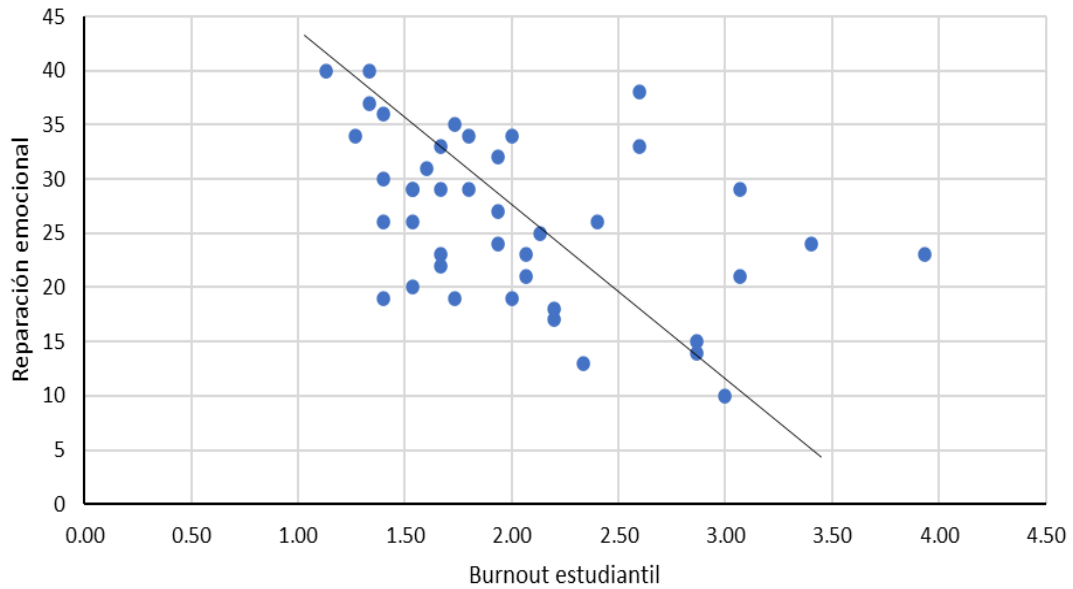


una aumenta la otra disminuye. Mayor burnout académico menor claridad emocional y lo contrario (tabla 5).

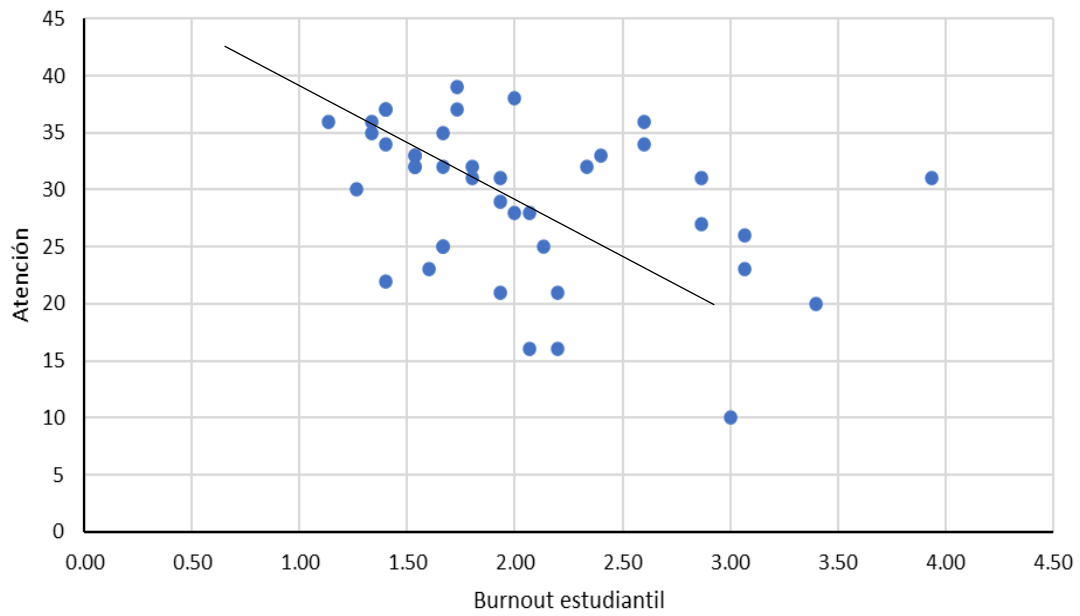
De forma análoga, la dimensión reparación de emociones correlacionó de forma negativa con el síndrome de burnout académico, es decir, a valores altos en la reparación de emociones se observarán valores bajos de burnout académico (tabla 5).

*Tabla 5. Correlación de burnout académico*

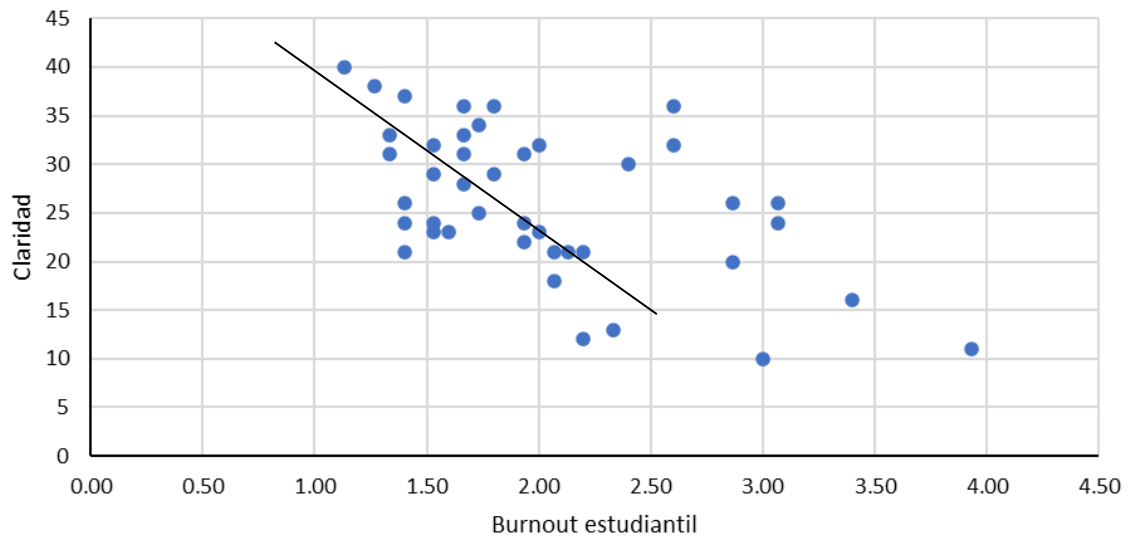
Rho de Spearman		Burnout estudiantil	Atención a las emociones	Claridad emocional	Reparación
Burnout estudiantil promedio	Coeficiente de correlación	1.000	-.435**	-.506**	-.484**
	Sig. (bilateral)		0.004	0.001	0.001
Promedio de atención a las emociones	Coeficiente de correlación	-.435**	1.000	.611**	.472**
	Sig. (bilateral)	0.004		0.000	0.002
Promedio claridad emocional	Coeficiente de correlación	-.506**	.611**	1.000	.602**
	Sig. (bilateral)	0.001	0.000		0.000
Promedio reparación	Coeficiente de correlación	-.484**	.472**	.602**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.001	0.002	0.000	



Gráfica 6. Correlación de puntajes reparación emocional y burnout estudiantil



Gráfica 7. Correlación de puntajes de atención a las emociones y burnout estudiantil



Gráfica 8. Correlación de puntajes de claridad emocional y burnout estudiantil



## Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el síndrome de burnout académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca, por lo que se identificó el nivel de inteligencia emocional y la prevalencia del nivel de burnout académico.

Los puntajes obtenidos a través de la correlación de Spearman indican que existe una correlación negativa de la inteligencia emocional con el nivel de burnout académico. En otras palabras, a mayor atención de las emociones menor será el síndrome de burnout académico, como, a menor atención a las emociones mayor impacto del síndrome. Con esto, se confirma la hipótesis de investigación planteada en un inicio. Lo cual concuerda con investigaciones previas que coinciden en la relación entre ambas variables.

En este sentido, Usan, Salavera y Mejías (2020) propusieron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienen eficacia académica y rendimiento escolar. También, destacaron la importancia desarrollar en los estudiantes la inteligencia emocional con la finalidad de prevenir el burnout académico y mejorar el rendimiento escolar.

Por otro lado, la prevalencia del síndrome de burnout académico en los evaluados indicó un burnout académico que va desde un nivel leve hasta moderado lo cual afecta la salud de los estudiantes. En este sentido, Rosales & Rosales (2013) mencionan que el síndrome de burnout se origina a partir de cansancio emocional, cognitivo y físico. Por lo que es importante que se detecte a tiempo con la finalidad de evitar afectaciones tanto a nivel académico como personal y así lograr una intervención oportuna para en el estudiante universitario.

Por lo tanto, se podría concluir que la inteligencia emocional debería ser considerada en los planes de estudio con la finalidad de proporcionar herramientas a los estudiantes para prevenir el burnout académico, debido a que un estudiante



universitario afronta las mismas presiones que un trabajador, pero sin remuneración. Por ello, se infiere que, al brindar herramientas para el desarrollo de la inteligencia emocional, así como, informar sobre los signos tempranos del burnout académico se beneficiará a los estudiantes en el ámbito académico en primera instancia y en segundo lugar su desarrollo profesional.

Es importante señalar que, la muestra de la investigación fueron estudiantes de la licenciatura en psicología y posiblemente debido a la formación de los estudiantes cuenten con conocimiento y manejo de las emociones, es decir, que la muestra seleccionada tenga un mejor manejo de las emociones en comparación con otras licenciaturas. También, que la forma de aplicación de los instrumentos fue vía remota debido a la situación actual debido a la pandemia por COVID-19 lo cual puede ser una variable que afecte los resultados.

Debido a lo expuesto, se recomienda que en futuras investigaciones se amplie la muestra tanto en número como en diferentes carreras para comparar resultados y tener más datos sobre la relación de las variables. Debido a que actualmente existe poca investigación respecto a la temática, también considerar estudios experimentales donde se implementen talleres para el desarrollo de herramientas emocionales con la finalidad de observar su efecto en el burnout académico.



## Propuesta

El presente trabajo enmarca la importancia de la inteligencia emocional durante la formación universitaria con el objetivo de brindar al estudiante herramientas para solventar situaciones académicas y así prevenir el burnout académico, por ello siguiendo la línea de investigación y con base en los resultados expuestos anteriormente, se propone lo siguiente:

1. La integración de la inteligencia emocional dentro de los planes académicos, con el fin de proporcionar herramientas para reconocer, atender y regular los estados emocionales en los estudiantes universitarios.
2. Efectuar campañas de prevención y autodetección del síndrome de burnout académico durante la etapa universitaria.
3. Suscitar la planificación y la organización de las actividades académicas dentro y fuera de la institución para el estudiante universitario.
4. Promover pautas de autocuidado para lograr bienestar biopsicosocial en el estudiante universitario.
5. Procurar el acompañamiento y asesoramiento docente.

Con las propuestas planteadas anteriormente se pretende que los estudiantes reconozcan, atiendan y regulen la inteligencia emocional con el fin de prevenir tempranamente el síndrome de burnout académico, y por consiguiente lograr un mejor desempeño académico durante su formación universitaria.



## Referencias

- Alvarez-Cabrera, P. L., Castillo-Araya, M. E., Cerezo-Robles, F. A., & Fernández-Ñave, M. L. (2018). Inteligencia emocional y su relación con el síndrome de burnout, estrés percibido y compromiso en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Ariaca. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 16(2), 375-395.
- Barradas Alarcón, M. E., Fernández Mojica, N., Delgadillo Castillo, R. D., Sarmiento Vega, S. E. S., & Arrieta Celis, C. I. (2017). Burnout y síntomas físicos sobresalientes en universitarios. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), Article 8. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/157>
- Barraza, A. (2009). Estrés Académico y Burnout Estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), Article 22. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1163>
- Barraza, A. M., Ortega, F. M., & Ortega, M. M. (2013). *Síndrome de burnout en alumnos de doctorado en educación de la ciudad de durango*. 18(1), 12.
- Barraza, M. A. (2011). *Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil*. 25.
- Barraza Macías, A. (2008). Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil. *Investigación Educativa Duranguense*, 9, 104.
- Caballero, C. C., Breso, É., & Gutiérrez, O. G. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.
- Caballero, D., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El burnout académico: Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 131-146.



- Caballero Domínguez, C. C., Bresó, E., & González Gutiérrez, O. (2015). *Burnout en estudiantes universitarios*. 32(3).  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2015000300007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2015000300007)
- Casanova Diez, J. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: Un estudio en alumnado de medicina. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.41428>
- Del Valle, I. D., & Castillo, M. Á. S. (2010). Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126.
- Esferas, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. <https://elibro.net/es/lc/unila/titulos/123066>
- Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J. M., & Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). *Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale*. 94, 751-755.
- Fernández García, M., & Giménez Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 4.
- Fernández-Martínez, E., Morán Astorga, C., & Liébana-Presa, C. (2017). *Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería*. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.857>





- García Coll, V., Graupera Sanz, J.-L., Ruiz Pérez, L.-M., & Palomo Nieto, M. (2013). Inteligencia Emocional en el Deporte: Validación española del Schutte Self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 25-36.
- García Martínez, R. (2017). *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. Trillas.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44(1), 33-40.
- Gómez Delgadillo, J. D., & Montenegro Almeida, N. S. (2018). *Relación entre burnout académico e inteligencia emocional en estudiantes de psicología de la universidad de Cundinamarca*.  
<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/1614>
- González Ramírez, M. T., & Landero Hernández, R. (2007). *Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México*. Vol.23(2), 253-257.
- Guevara, G. L. (2011). *La inteligencia emocional*. 12.
- Gutiérrez Aceves, G., Celis Lopez, M. Á., Moreno Jimenez, S., Farias Serratos, F., & Suárez Campos, J. de J. (2006). *Síndrome de burnout*. 11(4), 305-309.
- Guzmán, M., Romero, C., Parrello, S., & Riverón, G. (2020). Características Psicométricas y estructura factorial del School Burnout Inventory Student (SBI-U-9) en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación Psicológica*, 55(2).  
<https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.10>
- Hederich-Martínez, C., & Caballero Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.21615/cesp.9.1.1>



Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. edición). McGraw Hill.

Hernández Vargas, C. I., & Dickinson Bannack, M. E. (2014). Importancia de la inteligencia emocional en Medicina. *Investigación en educación médica*, 3(11), 155-160.

Huaccha Muñoz Ericka. (2016). *Burnout académico e inteligencia emocional en estudiantes de la universidad privada de trujillo*.

Maureira Cid, F. (2018). *¿Qué es la inteligencia?* Bubok Publishing S.L.  
[https://elibro.net/es/lc/unila/titulos/51359?prev=fs&fs\\_q=inteligencia\\_\\_emocional](https://elibro.net/es/lc/unila/titulos/51359?prev=fs&fs_q=inteligencia__emocional)

*Nuevo Modelo Educativo, Secretaría de Educación Pública* (2018).  
<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

Oliva, A., Antollín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., & Parra Jiménez, Á. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y desarrollo positivo adolescente y los activos que los promueven*. Junta de Andalucía, Secretaría General de Salud Pública y Participación.

Ozáez Aguilar, M. T. O. (2015). Inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(3), 51-60.

Pacheco, N. E., Durán, M. A. D., & 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.

Rojas Soriano, R. (2000). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.



- Rosales Ricardo, Y., & Rosales Paneque, F. R. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345.
- Sánchez Teruel, D., & Robles Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: Una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 27-50. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Segovia Masgo, M. C. (2017). Nivel de conocimiento y su relación a la adherencia al tratamiento en pacientes hipertensos del programa adulto y adulto mayor, policlínico fiori mayo 2017. *Repositorio Institucional - UIGV*. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/2289>
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.
- Usán, P., Salavera, C., & Mejías, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125-139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Vásquez De La Hoz, F. J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.



**Anexo No. 1 Solicitud de autorización para aplicación de instrumento**



Cuernavaca, Mor., a 09 de septiembre de 2021.

OFICIO No. DPP/2021/372

DOCENTES DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA Y  
PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD LATINA CAMPUS CUERNAVACA  
Presente.

ASUNTO: Solicitud de autorización para  
aplicación de instrumento

La que suscribe DRA. OLGA MARÍA SALINAS AVILA, Directora Técnica de la Escuela de Pedagogía y Psicología de la Universidad Latina Campus Cuernavaca, solicita a usted la autorización para que la alumna **C. ANA KAREN ORTEGA CATALAN**, con matrícula **415538080**, respectivamente, egresada de la Licenciatura en Psicología, pueda ingresar a la materia a su cargo, para realizar la aplicación de dos instrumentos a sus alumnos como parte del proyecto de investigación de tipo académico para su trabajo de tesis, requisito indispensable para obtener su título.

La participación consistirá en la aplicación de una primera escala sobre el burnout académico a y el instrumento TMMS-24, tipo Likert, ambos dirigidos a estudiantes entre 18-22 años de edad. La duración de dicha aplicación es de aproximadamente 30 minutos. Así también, la logística dependerá de sus indicaciones para el abordaje organizado de los participantes.

Agradezco de antemano, el apoyo que pueda brindar a nuestro egresado, enfatizando que es un proyecto estrictamente académico pero que puede representar información valiosa para su institución educativa.

Reciba saludos cordiales, no sin reiterar que estoy a sus órdenes para cualquier información adicional que se requiera.

Atentamente,

MTRA. OLGA MARÍA SALINAS AVILA  
DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD LATINA, CAMPUS CUERNAVACA

Av. Vicente Guerrero 1806, Col. Las Maravillas  
C.P. 62230 Cuernavaca, Mor.  
Tel 7771601020 ext 4113



## **Anexo No. 2 Carta de consentimiento informado para los participantes de la investigación**

Objetivo:

Recolectar información sobre el burnout académico e inteligencia emocional para un proyecto de investigación en tesis de Licenciatura en Psicología.

Confidencialidad:

Los datos que usted proporcione serán confidenciales y únicamente utilizados para fines de investigación, académicos y de divulgación científica.

Participación voluntaria:

Su participación es totalmente voluntaria y está en su derecho de negarse a participar.

Riesgos/ Beneficios:

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo para la salud. Si durante la evaluación tiene alguna duda notifique al investigador.

Si mis dudas fueron aclaradas, marca la opción correspondiente:

Si aceptó participar en esta investigación: \_\_\_\_\_

No aceptó participar en esta investigación: \_\_\_\_\_