

La autoestima como variable protectora del *burnout* en estudiantes de fisioterapia¹

Self-esteem as a Protective Factor against Burnout in Students of Physiotherapy

RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH

Universidad de A Coruña
rgc@udc.es

ANTONIO J. SOUTO GESTAL

Universidad de A Coruña
antonio.souto@udc.es

RAMÓN FERNÁNDEZ CERVANTES

Universidad de A Coruña
rafecer@udc.es

LUZ GONZÁLEZ DONIZ

Universidad de A Coruña
luzdoniz@udc.es

Resumen: En los últimos años existe un creciente interés por determinar los factores que inciden en el origen y el mantenimiento del *burnout* académico. En este contexto, en el presente trabajo se analiza la posible existencia de diferencias significativas en el *burnout* experimentado por los estudiantes universitarios en función de su nivel de autoestima. La muestra está compuesta por 487 estudiantes de Fisioterapia de diversas universidades españolas, 354 mujeres (72.68%) y 133 varones (27.32%), con edades comprendidas entre los 18 y los 47 años ($M = 21.28$ y $DT = 4.32$). Para medir la autoestima, se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg; para evaluar el *burnout*, se usó el *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Como procedimiento de análisis de datos, se efectuó un ANOVA de un factor,

así como la d de Cohen. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que, cuando los estudiantes tienen una baja autoestima, aparecen manifestaciones más claras de *burnout*. En cambio, cuanto mayor es la valoración que hacen de sí mismos, menores síntomas de agotamiento y despersonalización y mayores niveles de realización personal manifiestan los estudiantes. Dado el rol protector de la autoestima sobre el *burnout*, se incide en la importancia de potenciar la autoestima de los estudiantes como estrategia para prevenir la aparición del síndrome.

Palabras clave: *burnout* académico; autovaloración; estrés crónico; autoaceptación; recursos personales.

¹ El trabajo ha sido subvencionado por la Red “Salud, Bienestar físico y psicológico”. Xunta de Galicia.

Abstract: What variables are implicated in burnout appearance and maintenance among university students is one of the facts that has raised lately a greater attention in burnout investigation. In this context, our work assesses if students' self-esteem level causes meaningful differences in students' burnout. The sample comprised a total of 487 students selected among different Spanish universities of Physiotherapy, 354 women (72.68%) and 133 men (27.32%), aged between 18 and 47 years old ($M = 21.28$; $SD = 4.32$). We measure self-esteem by using Rosenberg's Self-Esteem Scale. Burnout was evaluated by using Maslach Burnout Inventory (MBI). One-way ANOVA was calculated in order to estimate statistical differences

in students' burnout according to their level of self-esteem. Furthermore, Cohen's d was used in order to establish the effect sizes of those differences. Our results show that burnout syndrome appears when students' self-esteem is low. Nevertheless, higher levels of self-esteem show lower levels of emotionally exhaustion and despersonalization, and higher levels of personal accomplishment. In view that self-esteem works as a protector factor of burnout, we highlight that enhancing students' self esteem is one of the better ways to prevent this syndrome.

Keywords: academic burnout; self-worth; chronic stress; self-acceptance; personal resources.

INTRODUCCIÓN

En sus orígenes, el *burnout* fue caracterizado como un síndrome propio del contexto laboral, y especialmente conectado con el desgaste experimentado por los profesionales vinculados a los servicios humanos, principalmente aquéllos que desempeñan una función asistencial y de ayuda a otras personas (García, Herrero y León, 2007; Hernández-Martín, Fernández-Calvo, Ramos y Contador, 2006; Serrano, Garcés de los Fayos e Hidalgo, 2008; Schuster, Nelson y Quisling, 1984; Soriana y Herruzo, 2004; Wolfe, 1981). Con ese término, Freudenberg (1974) definió la progresiva pérdida de energía, interés e implicación que mostraban los profesionales del ámbito sanitario, todo ello acompañado de síntomas de ansiedad y de agotamiento, así como de insensibilidad y agresividad hacia sus pacientes (Moreno-Jiménez, González y Garrosa, 2001). Destaquemos, por su relación con la población estudiada en nuestro trabajo, la investigación de Serrano et al. (2008) en una población de fisioterapeutas españoles. Posteriormente, los estudios sobre este síndrome se ampliarían a diversos colectivos profesionales caracterizados por la sobrecarga, especialmente ligada a la exigencia percibida en su actividad laboral, como bomberos, deportistas, militares o amas de casa, entre otros (Carlin y Garcés de los Fayos, 2010; Gil-Monte y Peiró, 2000; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Moral, González y Landero, 2011; Moreno-Jiménez, Morett, Rodríguez-Muñoz y Morante, 2006), evidenciándose que el *burnout* es susceptible de ser padecido por cualquier persona que desempeñe una actividad laboral que pueda percibirse como exigente.

En esta evolución, el ámbito educativo ha sido también objeto de interés de las investigaciones sobre *burnout*, investigaciones que se han focalizado fundamentalmente sobre el profesorado (Guerrero, 2003; Latorre y Sáez, 2009; Pena

y Extremera, 2012; Rey, Extremera y Pena, 2012), extendiéndose posteriormente a la población de estudiantes. Surge, de este modo, el interés por el denominado *burnout* académico. Las elevadas y complicadas exigencias académicas pueden propiciar que algunos estudiantes lleguen a experimentar estrés crónico, considerando que no pueden dar más de sí mismos, dudando de su capacidad y manifestando falta de interés e implicación hacia el estudio (Gil-Monte, 2002). En efecto, diversos trabajos evidencian que los estudiantes, particularmente los universitarios, también se “queman”, mostrando los tres síntomas básicos que, de acuerdo con Maslach y otros (Maslach y Jackson, 1982; Maslach et al., 2001), caracterizarían este síndrome: niveles significativos de agotamiento físico y/o emocional, despersonalización y falta de eficacia personal respecto a las actividades académicas (Gold y Michael, 1985; Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Lopes da Silva, 2002; Martínez y Salanova, 2003; Meier y Schmeck, 1985; Nowack, Gibbons y Hanson, 1985; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002).

La mayoría de los estudios sobre *burnout* se han apoyado en un modelo explicativo reactivo, en el que determinadas variables organizacionales explicarían el origen del síndrome: falta de comunicación y confianza entre compañeros, excesivas demandas y alteraciones en la organización, éxito profesional, presión de tiempo, ambigüedad y conflicto de rol, sobrecarga laboral percibida, etc. (Caballero, Hederich y Palacio, 2010; Cox, Kuk y Leiter, 1993; Jacobs y Dodd, 2003; Moreno et al., 2006; Serrano et al., 2008; Schuster et al., 1984). En concreto, dentro del contexto educativo se han señalado reiteradamente la sobrecarga percibida de trabajo, la falta de comunicación y apoyo por parte de compañeros y profesores (Caballero et al., 2010; Schaufeli, 2005), la titulación (Dyrbye, Thomas y Shanafelt, 2006; Dyrbye et al., 2010; Martínez y Salanova, 2003; Moffat, McConnachie, Ross y Morrison, 2004; Salanova et al., 2005) o el curso (Salanova et al., 2005; Ramos, Manga y Morán, 2005).

En los últimos años, y en línea con la explicación predominante dentro del ámbito del estrés, destacan los modelos transaccionales que consideran el *burnout* como resultado de la interacción entre determinadas variables del entorno y variables personales o intrapsíquicas (Gil-Monte y Peiró, 1997; Moreno-Jiménez, Rodríguez-Muñoz, Garrosa y Morante, 2005; para una revisión, Manzano y Ayala, 2013).

Ello ha acrecentado el interés por conocer el papel desempeñado por las variables personales, responsables de la notable variabilidad interindividual encontrada en los individuos que presentan *burnout*, tanto en lo que respecta a la aparición

del síndrome, como, y muy especialmente, a su afrontamiento y prevención. Entre estas variables se han estudiado diversos rasgos de personalidad como el neuroticismo (Jacobs y Dodd, 2003; Watson, Deary, Thompson y Li, 2008), la responsabilidad (David, 2010), la ansiedad rasgo (Caballero et al., 2010) o el optimismo disposicional (Brissette, Scheier y Carver, 2002; Extremera, Durán y Rey, 2007; Salmela-Aro, Tolvanen y Nurmi, 2009); así como otros recursos individuales como el locus de control externo (Glass y McKnight, 1996), la inteligencia emocional (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Extremera et al., 2007), la autoeficacia (Cherniss, 1993; Garcés de los Fayos, 1999; Leiter, 1992; Salanova et al., 2005) o la autoestima (Extremera, Durán y Rey, 2010; Haines III, Harvey, Durand y Marchand, 2013; Mäkikangas y Kinnunen, 2003; Pines y Aronson, 1988; Rosse, Boss, Johnson y Crown, 1991).

Dentro de estas variables personales, la autoestima ocupa un lugar relevante. En términos generales, una elevada autoestima suele estar asociada a un óptimo ajuste personal: los individuos que presentan una alta autoestima se aceptan y se respetan tal y como son, siendo conscientes de sus virtudes y de sus limitaciones, y muestran una elevada auto-confianza en poder mejorar y madurar psicológicamente. Asimismo, una baja autoestima suele propiciar el auto-rechazo, la insatisfacción y el desajuste personal. Su potenciación incrementaría la resistencia al estrés, actuando como protector ante el riesgo de su aparición y propiciando, consecuentemente, un afrontamiento más efectivo, como ocurre con otros recursos personales (Cabanach, Souto, Fernández-Cervantes y Freire, 2011; Khramtsova, Saarnio, Gordeeva y Williams, 2007; Salami, 2008). Asimismo, y aceptando el paralelismo con el trabajo realizado en el contexto laboral por Menezes, Fernández-Calvo, Hernández-Martín, Ramos y Contador (2006), la mejora de esta dimensión favorecería el compromiso con el desempeño como estudiantes.

Profundizando en los estudios que investigan el papel protector de la autoestima frente al *burnout*, este trabajo pretende analizar la relación entre ambas variables en una población hasta la fecha tan escasamente estudiada como la de los estudiantes universitarios. Apoyándonos en algunos trabajos previos (González y Landero, 2007; Ramos et al., 2005), que han hallado elevadas correlaciones entre cansancio emocional y autoestima, postulamos que cuanto más altos sean los niveles de autoestima menores manifestaciones de las dos dimensiones que constituyen el “corazón del *burnout*” (Manzano, 2004) –agotamiento emocional y despersonalización– y, en cambio, mayores niveles de eficacia y de percepción de realización como estudiantes. A la inversa, cuanto menores sean los niveles de autoestima, mayores manifestaciones de agotamiento emocional y despersonalización y menores niveles de eficacia como estudiantes, de tal manera que los sentimientos desfa-

vorables hacia uno mismo serían indicativos de un estado de extenuación física y psicológica. Esto nos permitiría afirmar, por un lado, el papel protector de los niveles altos de autoestima y, por otro, la relación entre bajos niveles de esta variable y vulnerabilidad al *burnout*.

En concreto, analizaremos la existencia de diferencias significativas en el *burnout* experimentado por los estudiantes universitarios (en sus tres manifestaciones características: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal) en función de su nivel de autoestima (alto, medio o bajo).

MÉTODO

Participantes

La muestra utilizada está integrada por 487 estudiantes de los tres primeros cursos de la titulación de Fisioterapia de diversas universidades españolas (en concreto, de las de A Coruña, Granada, Pontevedra y Rey Juan Carlos, UEM). La edad de los sujetos oscila entre 18 y 47 años, siendo la media de 21.28 y la desviación típica de 4.32. Del total de la muestra, 354 son mujeres (el 72.68%) y el resto, 133, son varones (el 27.32%). Los sujetos han sido seleccionados a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados de una etapa, con el fin de respetar el agrupamiento natural de los estudiantes. Se consideró, por ello, como conglomerado cada grupo clase integrado por aquellos estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios (muestra aceptante).

Instrumentos de medida

Se evaluó el *burnout* a través del *Maslach Burnout Inventory (MBI)* (Maslach y Jackson, 1981), utilizando la versión española de T.E.A.. Este instrumento consta de 22 ítems que miden tres factores: cansancio emocional (también denominado agotamiento emocional o exhaustación emocional), despersonalización y realización personal (también denominado eficacia personal). Esta misma estructura ha sido replicada en diversos trabajos (García et al., 2007; Gil-Monte y Peiró, 1999; Gold, Bachelor y Michael, 1989; Hernández-Martín et al., 2006; Kanste, Miettunen y Kyngäs, 2006; Kim y Ji, 2009; Richardsen y Martinussen, 2004).

Dado que esta escala fue concebida para profesionales de la salud, se introdujo la modificación de sustituir la(s) palabra(s) clave que identifica/n el contexto. Las respuestas de los sujetos fueron evaluadas por medio de una escala *Likert* de 7 puntos que oscila entre 0 (*Nunca*) hasta 6 (*Diariamente*).

El análisis factorial exploratorio realizado a la luz de nuestros datos refleja también la misma estructura tridimensional del instrumento original. Asimismo, los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) obtenidos en nuestra muestra avalan la consistencia interna de la escala: .90 para Cansancio Emocional; .79 para Despersonalización, y .71 para Realización personal.

Para la medida de la autoestima hemos utilizado la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). En concreto, empleamos la adaptación española de la Rosenberg Self-Esteem Scale de Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007). Este instrumento, que consta de 10 ítems, ha mostrado una adecuada fiabilidad y validez en trabajos precedentes (Robinson y Shaver, 1973; Rosenberg, 1965). En el trabajo de Martín-Albo et al. (2007) la fiabilidad fue de .85. En nuestro estudio, la fiabilidad, medida por medio del alpha de Cronbach, es también de .85. Las respuestas de los sujetos fueron evaluadas por medio de una Escala *Likert* de 5 puntos que oscila entre 1 (*Muy en desacuerdo*) y 5 (*Muy de acuerdo*).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño ex post facto prospectivo simple de corte transversal. Se procedió a la recogida de los datos relativos a las variables objeto de análisis en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. La recogida de información fue realizada mediante la técnica de cuestionario. Éstos fueron aplicados, individualmente y sin límite de tiempo, en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes se les recalcó la importancia de responder con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de dicha información.

Análisis de datos

Dado que el objetivo de esta investigación es analizar la posible existencia de diferencias significativas en cada una de las tres dimensiones constitutivas del *burnout* (cansancio emocional, despersonalización y realización personal) en función del nivel de autoestima (alto/medio/bajo) de los estudiantes, se recurrió al ANOVA de un factor, si bien previamente se estableció la correlación entre estas dimensiones. Como paso previo para la realización del ANOVA se procedió a establecer los tres grupos de autoestima. La normalidad de la distribución de los datos, estimada mediante el IQR/S, así como la relación lineal entre las variables, nos sugiere la procedencia de estimar los valores medios de la muestra en la variable autoestima

mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75. A continuación se procedió al cálculo del ANOVA. Para averiguar la existencia de diferencias significativas entre los grupos establecidos, se utilizó Scheffé o Games-Howell como prueba de contraste *post hoc*, según la posibilidad de asumir o no homogeneidad en las varianzas. En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de significación de .05. Asimismo, con el fin de estimar la magnitud del efecto de las diferencias encontradas, se empleó la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos medidos en la autoestima y en las tres dimensiones del *burnout*.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos medidos en la autoestima y en las tres dimensiones del *burnout*

	AUTOESTIMA	CANSANCIO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	REALIZACIÓN PERSONAL
Media	3,7789	19,6160	3,5051	28,8973
Desv. típ.	,66721	10,31931	4,41046	8,76099
Asimetría	-,438	,538	2,001	-,213
Error típ. de asimetría	,111	,111	,111	,111
Curtosis	-,182	-,017	5,667	-,338
Error típ. de curtosis	,221	,221	,221	,221

Lo más relevante de los datos descriptivos de la muestra estudiada es que, considerada globalmente, muestran una autoestima elevada, un cansancio emocional medio, una baja-media despersonalización y una media-alta realización personal.

Con el objetivo de estudiar la asociación existente entre las dos dimensiones estudiadas, el primer e ineludible paso para el estudio de las relaciones entre la autoestima y las dimensiones que integran el *burnout* supone la consideración de los índices de correlación entre las variables. De acuerdo con los resultados que se exponen en la Tabla 2, la autoestima correlaciona significativamente, al nivel de confianza del 99%, con las tres dimensiones que integran el *burnout*. En lo que respecta al cansancio emocional y a la despersonalización, la correlación con la autoestima resulta inversa, de tal manera que cuanto mayores son estas manifestaciones sintomáticas del *burnout*, menor es la autoestima. En cambio, el signo de la

correlación entre autoestima y realización personal es positivo, lo que indica que cuanto mayor es una, más elevada es la otra.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas (Pearson) entre la autoestima y las dimensiones de *burnout*

	N	CANSANCIO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	REALIZACIÓN PERSONAL
Autoestima	487	-.478(**)	-.188(**)	.275(**)

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

Con el propósito de determinar la posible existencia de diferencias significativas en el *burnout* experimentado por los estudiantes con alta, media y baja autoestima, se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor. Se trataba de determinar si el nivel de autoestima se relacionaba significativamente con el grado de cansancio emocional, despersonalización y realización personal experimentados por los estudiantes universitarios. En la Tabla 3 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta autoestima en las tres dimensiones que integran el *burnout*. También se incluyen los valores del estadístico *F*, acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de control y uso de estrategias de regulación emocional respecto al *burnout* experimentado

	AUTOESTIMA	N	M	DT	F	SIG.
Cansancio Emocional	Baja	123	3.017	1.148	60.930	.000*
	Media	212	2.070	0.961		
	Alta	152	1.668	1.011		
Despersonalización	Baja	123	1.033	1.031	12.009	.000*
	Media	212	0.615	0.817		
	Alta	152	0.567	0.769		
Realización Personal	Baja	123	3.235	1.086	13.974	.000*
	Media	212	3.594	1.042		
	Alta	152	3.919	1.090		

*Las diferencias son significativas ($p < .05$)

Como podemos apreciar en esta tabla, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes considerados en función de su nivel de autoestima en las tres dimensiones que integran el *burnout*.

Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, hemos de conocer entre qué grupos en concreto se encuentran tales diferencias. Con este propósito recurrimos a los contrastes *post hoc*. La decisión del procedimiento o prueba más adecuada nos exige determinar previamente si es posible o no asumir varianzas iguales. Para ello, es preciso utilizar el estadístico de Levene, que permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estadístico, y dada la igualdad de varianzas en las dimensiones Cansancio emocional y Realización personal, utilizamos en ambas la prueba de contraste de Scheffé. Por contra, en la dimensión Despersonalización, en la que no se puede asumir homogeneidad de varianzas, empleamos como prueba de contraste la de Games-Howell.

En la Tabla 4 se exponen los niveles de significación estadística de las diferencias de medias en *burnout* entre los tres grupos de autoestima considerados, acompañados de sus respectivos valores *d* de Cohen. Este parámetro nos permite estimar la magnitud del efecto de las diferencias de medias inter-grupo encontradas y, por consiguiente, efectuar una interpretación más precisa de los resultados. De acuerdo con Cohen (1988), y a modo orientativo, cabría hablar de diferencias *pequeñas* entre medias cuando el valor *d* se sitúe en torno a 0.20. Con valores de alrededor de 0.50 se estima que las diferencias son *moderadas*. Finalmente, las diferencias se considerarían *grandes* a partir de un valor *d* =0.80.

Tabla 4. Significación de las diferencias de las medias entre los grupos alto, medio y bajo de autoestima y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos

AUTOESTIMA	CANSANCIO EMOCIONAL		DESPERSONALIZACIÓN		REALIZACIÓN PERSONAL	
	P	D	P	D	P	D
Baja-Media	.000*	0.921	.000*	0.485	.013*	0.336
Baja -Alta	.000*	1.313	.000*	0.540	.000*	0.640
Media-Alta	.001*	0.391	.838	0.055	.017*	0.304

*Las diferencias son significativas ($p < .05$)

Tal y como se muestra en esta tabla, en la dimensión Cansancio emocional se aprecian diferencias significativas entre los tres niveles de autoestima considerados ($F(2,484) = 60.930$, $p \leq .001$ en los tres casos). Nuestros resultados indican que cuanto menor es la autoestima del estudiante mayor es el grado de agotamiento físico y emocional que experimenta. Asimismo, y tomando como referencia los valores d de Cohen, las diferencias en cuanto a los niveles percibidos de este síntoma característico del *burnout* son grandes cuando comparamos entre sí a los estudiantes con baja y media autoestima ($d = 0.921$), por un lado, y a los que tienen una baja y una alta autoestima ($d = 1.313$), por otro.

En lo que respecta a la dimensión Despersonalización, nuestros hallazgos evidencian la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con baja y media autoestima y los estudiantes con baja y alta autoestima, respectivamente ($F(2,484) = 12.009$, $p \leq .001$ en ambos casos). Si consideramos el tamaño de esas diferencias, los valores d de Cohen nos indican que éstas son, en ambos casos, moderadas ($d = 0.485$, en el contraste baja-media autoestima; y $d = 0.540$, en la comparación entre medias de los grupos con baja y alta autoestima). De acuerdo con ello, observamos que los estudiantes con una baja autovaloración y autoaceptación manifiestan niveles significativamente más elevados de desinterés e indiferencia hacia las tareas académicas.

Finalmente, en la dimensión Realización personal también se aprecian diferencias significativas entre los estudiantes con alta, media y baja autoestima. Así, la prueba de Scheffé revela que los estudiantes con una elevada valoración de sí mismos, en comparación con los estudiantes encuadrados en los grupos medio y bajo, muestran altos sentimientos de realización y eficacia personal y ($F(2,484) = 13.974$, $p \leq .05$, en el contraste alta-media autoestima; y $F(2,484) = 13.974$, $p \leq .001$ en la comparación alta-baja autoestima). En el primer caso, la magnitud de las diferencias de medias entre grupos sería pequeña ($d = 0.304$), mientras que el contraste alta-baja autoestima arroja un valor d de Cohen de 0.640, lo que sugiere que la magnitud del efecto de las diferencias entre las medias de estos dos grupos es moderada. A su vez, los estudiantes clasificados en el grupo medio en cuanto a su autoestima se diferencian de los sujetos situados en el grupo con puntuaciones medias más bajas en esta variable en cuanto al grado de realización personal que experimentan en el ámbito académico ($F(2,484) = 13.974$, $p \leq .05$). En este caso, las diferencias halladas son de tamaño pequeño ($d = 0.336$). En conjunto, los datos obtenidos en relación a la dimensión Realización personal parecen indicar que, al contrario de lo que sucede con las otras dos dimensiones sintomáticas del *burnout*, en las que su relación con la autoestima es inversa, cuanto menos se valora a sí mismo el estudiante menor es el grado de competencia académica auto-percibida que experimenta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la relación inversa existente entre autoestima y *burnout* académico. En efecto, cuanto más elevada es la autovaloración del estudiante universitario menores niveles presenta en las dos dimensiones que integran el “corazón” del *burnout*, el cansancio o agotamiento emocional y la despersonalización. Asimismo, cuanto más bajo es el nivel de autoestima de los estudiantes universitarios, mayor es su grado de *burnout* (en concreto, de agotamiento emocional y despersonalización). Esta relación, no obstante, es más intensa con la primera de las dimensiones, el agotamiento emocional, que con la segunda. Ello es coincidente con las aportaciones de los trabajos previos de González y Landero (2007) y de Ramos et al. (2005) con estudiantes universitarios, que evidenciaban también la asociación existente entre autoestima y agotamiento emocional.

Por otro lado, cuanto mayor es la autovaloración del estudiante, mayor es también la percepción de eficacia en su desempeño académico, resultado que estaría en línea con el obtenido por Menezes et al. (2006) en el contexto laboral. Estos estudiantes, en consecuencia, se sienten más realizados personalmente con su trabajo académico y mantienen una mayor vinculación y compromiso con su actividad estudiantil (y es lógico suponer que también con el compromiso o implicación en el aprendizaje), lo que, de acuerdo con Manzano (2004), sería un factor esencial en la consecución del éxito académico. Investigaciones posteriores podrían analizar en profundidad esta relación entre autoestima y desempeño académico (estudiando en concreto el rendimiento académico de los estudiantes universitarios), algo que no se ha abordado en esta investigación. En cambio, cuanto menor es la autovaloración del estudiante, menor es su percepción de realización personal en el ámbito académico. En otras palabras, aquellos estudiantes que menos se quieren y aceptan como son, resultarían especialmente susceptibles de experimentar una baja eficacia en su desempeño académico. Otras investigaciones (Pajares, 1996; Wigfield et al., 1997) han evidenciado que ambas variables, autoestima y autoeficacia académica, se asientan sobre la competencia percibida.

Los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y González-Millán, 2008; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010; Souto, 2014) han puesto de relieve el papel que desempeñan los recursos personales y su correcta gestión en la aparición del estrés, haciendo al individuo más fuerte frente al estrés académico y actuando como protector frente a su aparición. A tenor de nuestros hallazgos, podría afirmarse, por tanto, que un alto nivel de autoestima iría en la misma línea de tener un efecto protector del agotamiento o cansancio emocional y de la desimplicación y falta de compromiso con las tareas y actividades académicas. Asimismo, esta alta autovaloración tendría un

efecto de promoción de la eficacia y realización personal de los estudiantes universitarios de esta titulación. Por su parte, una baja autoestima podría poner de relieve una mayor vulnerabilidad al *burnout* (a las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización), así como a una mayor percepción de insatisfacción personal y como estudiante. La reciente investigación de Cortes, Mostert y Els (2014) ha señalado cómo la baja autoestima, unida a una alta despersonalización, predecirían la intención de abandonar los estudios universitarios.

Esta relación entre autoestima y *burnout* se configura, al igual que ocurre con las creencias de autoeficacia, como un círculo interrelacional –“vicioso” en el caso de la baja autoestima, como indican Salanova, Bresó y Schaufeli (2005). Con toda probabilidad esta relación estaría mediada por otras variables, especialmente ligadas al apoyo social y emocional. Pero ello no eliminaría el papel protector de la autoestima.

Estos resultados se sumarían a los obtenidos en otros ámbitos (Extremera et al. 2010; Mäkikangas y Kinnunen, 2003; Pines y Aronson, 1988), enfatizando el papel que desempeña la autoestima en la aparición de *burnout* académico, incrementando la resistencia de los estudiantes ante los retos, adversidades y exigencias de este contexto. Ello entroncaría con el planteamiento de Dunn, Igliewicz y Moutier (2008), quienes, dentro de su “Modelo de Reserva de Afrontamiento (*Coping Reservoir*)” propuesto para explicar el *burnout* experimentado por estudiantes de Medicina, sostienen que aquellos estudiantes que poseen mayores y mejores recursos personales tendrán más éxito a la hora de afrontar los obstáculos, problemas y desafíos que entraña la actividad académica.

Nuestras aportaciones, en definitiva, reforzarían conclusiones previas acerca del significativo papel desempeñado por los recursos personales en el afrontamiento del estrés (y del estrés crónico) en contextos académicos (Cabanach et al., 2011; Cabanach, Fernández-Cervantes, González-Doniz y González, 2007). Estarían en la misma línea que el reciente trabajo de Yang, Yang, Li, Hou, Qj, Guan et al. (2014), que pone de manifiesto cómo elevados niveles de autoestima, mediados por la necesidad de aprobación social, se relacionan con una menor vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios. Contribuciones, por tanto, que nos permitirían incidir en la necesidad de trabajar los recursos personales, entre los que destacaría la autoestima, para mejorar el afrontamiento del *burnout* académico. En concreto, y en consonancia con Salami (2010), abogamos por el desarrollo de programas dirigidos a incrementar la auto-aceptación y la realización personal de los estudiantes universitarios, sirviendo, a su vez, de protección frente a este estrés crónico. Un ejemplo de estos programas lo encontramos en Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García (2007).

Es evidente que, como toda investigación, este trabajo presenta limitaciones. Una de ellas es la concreción del estudio a alumnos de fisioterapia, lo que exige ampliar la muestra a otras titulaciones si se pretende generalizar los resultados obtenidos, y ser muy cautelosos con esta generalización, pues las condiciones de las diversas titulaciones universitarias varían considerablemente entre sí. Sin embargo, también pone en evidencia una clara aportación de esta investigación, que nos permite profundizar en el conocimiento concreto de esta titulación que reúne unas características específicas de complejidad. Otra limitación deriva de la distribución de nuestra muestra en relación al sexo, que impide concretar si existen diferencias entre mujeres y hombres en las relaciones estudiadas, si bien ello no formaba parte del objetivo de nuestra investigación. Pero también es cierto que la distribución por sexos de nuestra muestra refleja la realidad encontrada en estos estudios universitarios. Finalmente, la naturaleza transversal del estudio nos impide establecer inferencias de tipo causal respecto a la relación existente entre las variables analizadas. Las explicaciones planteadas al respecto en el presente trabajo deberán ser corroboradas en futuras investigaciones de corte longitudinal.

Fecha de recepción del original: 21 de julio de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 14 de enero de 2015

REFERENCIAS

- Brissette, I., Scheier, M. F. y Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. doi: 10.1037/0022-3514.82.1.102
- Caballero, C. C., Hederich, C. y Palacio, J. E. (2010). El *burnout* académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. y González, P. (Coords.) (2007). *La atención psicológica al cuidador: El estrés del cuidador*. A Coaña: Psicoeduca.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. y Millán, P. G (2008). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1/2), 3-16.

- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I y Millán, P.G. (2010) Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Fernández-Cervantes, R. y Freire, C. (2011). Regulación emocional y *burnout* académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.
- Carlin, M. y Garcés de los Fayos, E. (2010). El síndrome de *burnout*: evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of *burnout*. En W. B. Schaufeli y C. Maslach (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research. Series in applied psychology: Social issues and questions* (pp. 135-149). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cortes, K., Mostert, K. y Els, C. (2014). Examining significant predictors of students' intention to drop out. *Journal of Psychology in Africa*, 24(2), 179-185.
- Cox, T., Kuk, G. y Leiter, M. P. (1993). Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research. Series in applied psychology: Social issues and questions* (pp. 177-193). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.
- Dunn, L. B., Iglewicz, A. y Moutier, C. (2008). A Conceptual Model of Medical Student Well-Being: Promoting Resilience and Preventing Burnout. *Academic Psychiatry*, 32(1), 44-53. doi: 10.1176/appi.ap.32.1.44
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(1), 158-164.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Power, D. V., Durning, S., Moutier, C., Massie, S. F., Shanafelt, T. D. (2010). Burnout and Serious Thoughts of Dropping Out of Medical School: A Multi-Institutional Study. *Academic Medicine*, 85(1), 94-102. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181c46aad
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R. y Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among

- U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373. doi: 10.1097/00001888-200604000-00009.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Garcés de los Fayos, E. (1999). *Un estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográfica y deportivo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- García, J. M., Herrero, S. y León, J. L. (2007). Validez factorial del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 157-174.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del *Maslach Burnout Inventory-General Survey*. *Revista de Salud Pública de México*, 44(1), 33-40.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del *Maslach Burnout Inventory* en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (*Burnout*) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 135-149.
- Glass, D. C. y McKight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: a review of the evidence. *Psychology and Health*, 11(1), 23-48. doi: 10.1080/08870449608401975
- Gold, Y., Bachelor, P. A. y Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49(3), 549-561. doi: 10.1177/001316448904900305.
- Gold, Y. y Michael, W. B. (1985). Academic self-concept correlates of potential burnout in a sample of first-semester elementary school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 45(4), 909-914. doi: 10.1177/0013164485454022

- González, M. T. y Landero, R. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199-206.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesores universitarios. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Haines III, V. Y., Harvey, S., Durand, P. y Marchand, A. (2013). Core self-evaluations, work-family conflict, and burnout. *Journal of Marriage and Family*, 75(3), 778-793. doi: 10.1111/jomf.12026
- Hernández-Martín, L., Fernández-Calvo, B., Ramos, F. y Contador, I. (2006). El síndrome de *burnout* en funcionarios de vigilancia de un centro penitenciario. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 599-611.
- Jacobs, S. R. y Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44, 291-303. doi: 10.1353/csd.2003.0028
- Kanste, O., Miettunen, J. y Kyngäs, H. (2006). Factor structure of the Maslach Burnout Inventory among Finnish nursing staff. *Nursing & Health Sciences*, 8(4), 201-207. doi: 10.1111/j.1442-2018.2006.00283.x
- Khramtsova, I., Saarnio, D. A., Gordeeva, T. y Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviours and attitudes. *American Journal of Psychological Research*, 3(1), 8-16.
- Kim H. y Ji, J. (2009). Factor structure and longitudinal invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research on Social Work Practice*, 19(3), 325-339. doi:10.1177/1049731508318550
- Latorre, I. y Carreras, J. S. (2009). Análisis del *burnout* en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- Leiter, M. P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107-115. doi: 10.1080/02678379208260345
- Mäkikangas, A. y Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 537-557. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00217-9
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios. *Anuario de Psicología*, 35(3), 399-416.
- Manzano, G. y Ayala, J. C. (2013). New perspectives: Towards an integration of the concept *burnout* and its explanatory model. *Anales de Psicología*, 29(3), 800-809. doi: 10.6018/analesps.29.3.145241

- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Lopes da Silva, A. (2002). *Burnout* en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting -Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. Sanders y J. Suls (Eds.), *Socialpsychology of health and illness* (pp. 227-251). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Meier, S. T. y Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63-69.
- Menezes, V. A., Fernández-Calvo, B., Hernández-Martín, L., Ramos, F. y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo *burnout-engagement* en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796.
- Moffat, K. J., McConnachie, A., Ross, S. y Morrison, J. M. (2004). First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum. *Medical Education*, 38(5), 482-491. doi: 10.1046/j.1365-2929.2004.01814.x
- Moral, J., González, M. T. y Landero, R. (2011). Estrés percibido, ira y *burnout* en amas de casa mexicanas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(2), 123-143.
- Moreno-Jiménez, B., González, J. L. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (*burnout*), personalidad y salud percibida. En J. Buendía y F. Ramos (Eds.), *Empleo, estrés y salud* (pp. 59-83). Madrid: Pirámide.
- Moreno-Jiménez, B., Morett, N., Rodríguez-Muñoz, A. y Morante, M. E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de *burnout*: un estudio en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18(3), 413-418.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez Muñoz, A., Garrosa, E. y Morante, M.E. (2005). Breve historia del *burnout* a través de sus instrumentos de evaluación. En M. Martínez, (Comp.), *Quemarse en el trabajo (burnout)*. 11 perspectivas del *burnout* (pp. 161-182). Zaragoza: Egido Editorial, S.L.
- Nowack, K. M., Gibbons, J. M. y Hanson, A. L. (1985). Factors affecting burnout

- and job performance of resident assistants. *Journal of College Student Personnel*, 26(2), 137-142.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012) Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodiáctica*, 17(2), 341-360.
- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Print.
- Ramos, F., Manga, D. y Morán, C. (2005). Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. *Interpsiquis*. Extraído de: <http://www.psiquiatria.com/articulos/ansiedad/estres/20478/>
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2012). Burnout and work engagement in teachers: Are sex and level taught important? *Ansiedad y Estrés*, 18 (2-3), 110-119.
- Richardson A. y Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 377-384. doi: 10.1348/0963179041752691
- Robinson, J. P. y Shaver, P. R. (1973). *Measures of social psychological attitudes*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosse, J. G., Boss, R. W., Johnson, A. E. y Crown, D. F. (1991). Conceptualizing the role of self-esteem in the burnout process. *Group Organization Management*, 16(4), 428-451. doi: 10.1177/105960119101600406
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16(2), 155-162.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.

- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. y Nurmi, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behaviour*, 75(2), 162-172. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.009
- Schaufeli, W. (2005). *Burnout* en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 21(1), 15-35.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/00222022102033005003
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement. A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schuster, N. D., Nelson, D. L. y Quisling, C. (1984). Burnout among physical therapists. *Physical Therapy*, 64(3), 299-303.
- Serrano, M. F., Garcés de los Fayos, E. e Hidalgo, M. D. (2008). *Burnout* en fisioterapeutas españoles. *Psicothema* 20(3), 361-368.
- Soriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y *burnout* en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Souto, A. (2014). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña: A Coruña.
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D. y Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *Patient Education and Counseling*, 45(10), 1534-1542. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2007.11.003
- Wigfield, A., Eccles, J., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A. y Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.451
- Wolfe, G. A. (1981). Burnout of therapists. Inevitable or preventable? *Physical Therapy*, 61(7), 1046-1050.
- Yang, J., Yang, Y., Li, H. J., Hou, Y., Qj, M. M., Guan, L. L. et al. (2014). Correlation between self-esteem and stress response in Chinese college students: The mediating role of the need for social approval. *Personality and Individual Differences*, 70, 212-217.

