

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MÁSTER EN INTERVENCIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR**



**UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**BURNOUT, ENGAGEMENT  
ACADÉMICO Y VARIABLES  
IMPLICADAS**

*ACADEMIC BURNOUT, ENGAGEMENT AND  
VARIABLES INVOLVED*

**BEGOÑA MARÍA TORTOSA MARTÍNEZ**

**TUTORA: MARÍA DEL CARMEN PÉREZ-FUENTES**

**JULIO, 2020**

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. TRABAJOS.....	4
2.1. Trabajo 1. Engagement académico e Inteligencia Emocional en adolescentes .....	4
2.2. Trabajo 2. El Engagement académico, la autoeficacia y rendimiento de los adolescentes .....	12
2.3. Trabajo 3. Burnout y engagement académico. Análisis en bases de datos .....	19
3. CONCLUSIONES.....	27
4. REFERENCIAS.....	28

## 1. INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, los adolescentes experimentan situaciones o actividades académicas que les producen estrés, desmotivación y, en ocasiones, ansiedad. De tal modo que, el proceso de aprendizaje y la búsqueda del éxito académico se ven obstaculizados (Martos et al., 2018; Hernández-Garre et al., 2018). En este contexto, aparece el Síndrome de *Burnout* académico, el cual engloba el estrés, la ansiedad y el agotamiento físico, emocional o mental que padecen algunos estudiantes como consecuencia de sus tareas escolares. Del mismo modo, estos estudiantes presentan un escaso apoyo social percibido, baja resiliencia, escasa autoeficacia, relaciones interpersonales desfavorables, baja estabilidad emocional, entre otros factores (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino, y Quaglia, 2014; Molero, Gázquez, Pérez-Fuentes, y Soler, 2014). Algunas de las consecuencias que provoca este síndrome son: pérdida de interés por sus tareas escolares, el sentido de responsabilidad y, en ocasiones, pueden llegar a tener profundas depresiones.

Sin embargo, dicho constructo, tiene su origen en el concepto antónimo denominado *engagement* o compromiso académico, el cual hace referencia al bienestar que siente un estudiante frente a los retos académicos, logrando unos resultados escolares positivos y alcanzando el éxito (Cavazos y Encinas, 2016; Domínguez, López-Castedo, e Iglesias, 2017). Por ello, los alumnos y alumnas que muestran una alta percepción de autoeficacia o autovaloración personal, motivación, altas puntuaciones en rendimiento académico, buena relación con los docentes y compañeros/as, satisfacción, buena adaptación académica y alta Inteligencia Emocional, se encuentran en el extremo opuesto al *burnout* (Wang y Fredricks, 2014; Caballero, Bresó, y González, 2015; Cavazos y Encinas, 2016).

Especialmente y como consecuencia de los exámenes, pruebas, obligatoriedad de los tareas, sobrecarga de trabajos, ausencia de tiempo, los cambios vertiginosos en el ámbito social y tecnológico producidos en el siglo XXI, etc. (González-Cabanach, Souto, Freire, y Ferradás, 2014), son los estudiantes los que se ven inmersos en situaciones escolares de estrés y, si éstas se producen de manera habitual y el adolescente carece de herramientas y estrategias para hacerle frente, es probable que se genere *burnout* académico (Salanova, Martínez, y Lloréns, 2014; Vizoso y Arias, 2016; Molero, Pérez-Fuentes, y Gázquez, 2018). Esto es debido a que los estudiantes que muestran unos niveles altos de agotamiento emocional, físico y psicológico, baja eficacia respecto a los estudios y cinismo, suelen presentar las características propias de este síndrome, es decir, unas actitudes desfavorables y críticas, dudas sobre las propias capacidades escolares y escasa autoestima (Rosales, 2012; Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011; Molero, Pérez-Fuentes, Atria, Oropoesa, y Gázquez, 2019; Pérez-Fuentes, Molero, Martos, y Gázquez, 2019a).

Es por esta razón, por la que la Inteligencia Emocional juega un papel fundamental en la prevención del *burnout* y en el fomento del *engagement* o compromiso escolar de los estudiantes. Igualmente, la Inteligencia Emocional es uno de los constructos primordiales que ha evidenciado su utilidad para reestablecer los indicios del síndrome de *burnout*. Esto se debe a que los adolescentes que muestran tener altos niveles de autoestima, presentan puntuaciones más bajas de agotamiento emocional y altas de realización personal (Martos et al., 2018; González-Cabanach, Fernández-Cervantes, Souto, y González-Doniz, 2016; Pérez-Fuentes, Molero, Martos, y Gázquez, 2019b).

Igualmente, según Cardila et al. (2016) y Gázquez, Pérez-Fuentes, Ruiz, Miras, y Vicente (2006), la Inteligencia Emocional es también considerada como una variable predominante del rendimiento académico y de la continuidad del adolescente con sus estudios (Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero, y Casanova, 2017).

Por otro lado, la etapa de la adolescencia es cuando se producen una serie de cambios personales y ambientales que afectan a la formación y desarrollo de los adolescentes, pudiendo presentar comportamientos característicos del Síndrome de *burnout* o un compromiso escolar (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero, y Luengo, 2008).

Es por esta razón que autores como Caballero, Bresó, y González-Gutiérrez (2015) y Martos et al. (2018), puntúan la necesidad de intervenir en los centros educativos, con la finalidad de desarrollar el *engagement* académico entre los estudiantes.

Además, la psicología positiva y su aplicación al entorno de la educación ha mostrado un interés en este tema, tras considerar los ámbitos formativos como impulsores del desarrollo óptimo de los estudiantes (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta, y Axpe, 2016; Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero y Casanova, 2017; Pérez-Fuentes et al., 2018), dejando en esencia la investigación psicoeducativa convencional, focalizada en las dificultades y limitaciones de los alumnos y alumnas.

Es a raíz de estas ideas e intereses, por los cuales este Trabajo Fin de Máster está compuesto por tres revisiones sistemáticas que abarcan los constructos de *burnout* académico y *engagement* académico, relacionándolos con las variables de Inteligencia Emocional, rendimiento académico y autoeficacia.

Desde hace una década, hay una gran cantidad de investigadores que muestran una tendencia a estudiar el tema del *engagement* académico y la Inteligencia Emocional, debido a su relevancia. Es por ello que, ante todo, se introduce un primer capítulo que trata sobre la correlación existente entre el compromiso escolar o *engagement* y la Inteligencia Emocional en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Así pues, dado el valor que tiene la Inteligencia Emocional en el fomento del *engagement* académico entre los estudiantes, al igual que su influencia en el rendimiento académico (Cardila et al., 2016; González-Cabanach et al., 2016; Pérez-Fuentes, Molero, Gázquez, y Oropesa, 2018), el objetivo principal de este trabajo es determinar la influencia que tienen los factores de la Inteligencia Emocional en el desarrollo del *engagement* académico en adolescentes, así como analizar la investigación previa sobre la relación entre esas variables. Por consiguiente, hay que hacer hincapié en la relación existente entre ambos constructos, con el fin de conseguir que los adolescentes desarrollen habilidades emocionales y se sientan satisfechos académicamente.

En segundo lugar, se presenta un capítulo que precisa la vinculación entre el compromiso escolar de los adolescentes y la autoeficacia y el rendimiento académico de los mismos. Esto se debe a que existen numerosas investigaciones que prestan especial atención a esta relación. Por esta razón, el objetivo principal es analizar la literatura científica que trate el compromiso que tengan los alumnos/as con sus estudios en su propia autoeficacia y rendimiento escolar. Además, cabe destacar que hay que prestar especial atención a la vinculación de las variables citadas, puesto que, si se tienen en cuenta, se podría favorecer el clima del aula y la satisfacción académica de todos los estudiantes.

Finalmente, el último capítulo expone la existencia de una cierta preocupación por conocer las causas que provocan la alta tasa de abandono escolar que sufren algunos países como España y el interés por saber por qué unos estudiantes están más motivados que otros. Siguiendo las ideas de Londoño (2015), la calidad de vida y la salud que perciben los estudiantes, depende de los niveles de *burnout* y *engagement*. Por esta razón, es fundamental comprender las características del *burnout*, con el fin de que los adolescentes lo aborden y lo prevengan (Marsollier y Aparicio, 2013; Pérez-Fuentes et al., 2018). Esta inquietud ha originado que gran cantidad de autores investiguen sobre esta temática, en concreto sobre la relación opuesta entre los constructos de *burnout* y *engagement* académico. Por esta razón, los objetivos principales son, en primer lugar, determinar las características propias de ambas variables y su oposición entre ellas y, en segundo lugar, analizar las bases de datos para comprobar el número de estudios que se han llevado a cabo en la última década, el idioma y el país en el que se han publicado. Finalmente, se ha comprobado que se debe dar relevancia a las causas y dimensiones de las variables mencionadas, debido a que podrían mejorar la calidad de la enseñanza, la motivación, el clima del aula y el interés de los adolescentes por los estudios.

## **2. TRABAJOS**

### **2.1. Trabajo 1. Engagement académico e Inteligencia Emocional en adolescentes**

El compromiso por los estudios, la dedicación y la satisfacción académica, entre otras variables, pueden ser desencadenantes del engagement, un estado positivo vinculado con el estudio o trabajo. Sin embargo, si prestamos atención a los adolescentes, existen otras variables que pueden preceder al engagement académico. Desde hace unos años, hay una gran cantidad de investigadores que han mostrado una tendencia a estudiar el tema del engagement académico y la Inteligencia Emocional (IE) debido a su relevancia. Por este motivo, la presente revisión pretende analizar la investigación previa sobre la relación entre estas variables. El objetivo principal es analizar si existe o no relación entre las variables de engagement académico e Inteligencia Emocional en adolescentes. Los estudios revisados muestran resultados que indican la existencia de correlaciones entre las variables de engagement académico e IE en los adolescentes. Finalmente, hay que hacer hincapié en la relación existente entre el engagement académico y la inteligencia emocional para conseguir que los adolescentes desarrollen habilidades emocionales y, consecuentemente, se sientan satisfechos académicamente.

*Palabras clave:* Engagement académico, Inteligencia emocional, adolescentes.

Commitment to studies, dedication and academic satisfaction, among other variables, can trigger engagement, a positive state linked to study or work. However, if we pay attention to adolescents, there are other variables that can precede academic engagement. For a few years, there are a lot of researchers who have shown a tendency to study the topic of academic engagement and Emotional Intelligence (EI) because of its relevance. For this reason, this review aims to analyze the previous research on the relationship between the variables. The main objective is to analyze whether or not there is a relationship between the variables of academic engagement and emotional intelligence in adolescents. Studies show results which point the existence of correlation between the variables of academic engagement and EI in adolescents. Finally, emphasis must be placed on the relationship between academic engagement and emotional intelligence in order to ensure that adolescents develop emotional skills and, consequently, feel satisfied academically.

*Keywords:* Academic engagement, emotional intelligence, adolescents.

## **Introducción**

Durante la etapa adolescente se producen un gran número de situaciones personales y ambientales que influyen significativamente en los jóvenes, tanto en su formación como en su desarrollo personal. Puesto que la adolescencia es una etapa de transición hacia la edad adulta en la que se experimentan cambios en la vida de la persona (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero, y Luengo, 2008). Algunos estudiantes no desarrollan ciertas estrategias y competencias que son esenciales para las dificultades de la vida académica, pudiendo tener actitudes negativas como desinterés por los estudios, dudas sobre la capacidad personal, agotamiento, desmotivación y abandono de los estudios. Estas características se ocupan bajo el síndrome de burnout académico (Palacio, Caballero, González, Gravini, y Contreras, 2012). Según Usán, Salavera, y Domper (2018), el burnout académico se conoce por un patrón conductual desadaptativo.

Sin embargo, no siempre los jóvenes experimentan sensaciones negativas, sino que algunos alumnos/as, cuando hablan de estudios, sienten entusiasmo, dedicación, interés, energía, resistencia a la demanda escolar, persistencia ante las dificultades, compromiso, y absorción (Schaufeli y Bakker, 2004). Cuando aparecen estas manifestaciones podemos hablar de engagement académico.

El engagement académico es definido como un “estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002, p. 79). Por otro lado, se define como un patrón de conducta adaptativo y caracterizado por el desempeño de las funciones académicas, la implicación y la complacencia hacia los estudios. Es por esto que las características del burnout académico se oponen a las del engagement (Usán et al., 2018).

Además, el engagement académico se relaciona con una alta autoeficacia (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011), un rendimiento académico excelente (Vera, Le Blanc, Taxis, y Salanova, 2014), inteligencia emocional (Extremera, Durán, y Rey, 2007) y alta satisfacción de los estudiantes (Moyano y Riaño, 2013).

El concepto de IE se ha utilizado a mediados de los años 90, prestando una especial atención a las emociones.

Algunas de las investigaciones ponen de manifiesto la importante relación entre el engagement académico y la inteligencia emocional (Extremera et al., 2007).

Esta revisión se centrará en la Inteligencia Emocional (IE), la cual ha sido definida por diversos autores:

Según Sternberg (1997), se define la Inteligencia Emocional como la capacidad del individuo de adaptación. Se relaciona con las emociones, el optimismo, la memoria, la salud mental y la creatividad (Trujillo, 2005).

Para Mayer, Salovey, y Caruso (2000), la IE se define como una capacidad mental para expresar, regular y entender las emociones con precisión, una capacidad para producir sentimientos que provoquen el pensamiento, una señal de personalidad y un movimiento de la cultura (Fernández, 2013; Serrano y Andreu, 2016).

La IE es un aspecto relevante a la hora de adaptarnos al ambiente que nos rodea y para tener éxito. Igualmente, la IE es una habilidad para procesar la información sobre emociones. Es por este motivo por el que adquiere una especial relevancia dentro de la educación, a través de la llamada educación emocional (Fernández, 2013).

En este sentido, Serrano y Andreu (2016) afirman que las capacidades emocionales desarrolladas gracias a la Inteligencia Emocional, al favorecer un mejor entendimiento y procesamiento de la información emocional, influyen en el bienestar, en el equilibrio psicológico y/o en una práctica académica favorable. Así como, en las conductas de dedicación, interés, compromiso, y absorción. Es decir, en el engagement académico.

Por otro lado, los trabajos de Rey, Extremera, y Pena (2011) han demostrado evidencias empíricas de que existe una relación positiva entre IE y las dimensiones que caracterizan el engagement según Schaufeli et al. (2002): vigor, dedicación y absorción.

Gracias a esta información y siguiendo a Usán et al. (2018), es de esperar que haya cada vez más investigaciones y estudios acerca de la relación entre la Inteligencia Emocional y el engagement académico, con el objetivo de analizar y comprender dicha relación.

### *Objetivo*

Comprender y analizar si existe o no relación entre las variables de engagement académico e Inteligencia Emocional en adolescentes.

## Metodología

### Estrategia de búsqueda

Para la realización de esta revisión sistemática se procedió a efectuar una búsqueda bibliográfica previa en bases de datos científicas relacionadas con las ciencias de la educación, la psicología, las ciencias sociales y de la salud. Entre ellas se encuentran: Dialnet, Web of Science, Scopus y Scielo.

En primer lugar, para la búsqueda, se usaron los siguientes descriptores: “Engagement académico” en español y en inglés, “inteligencia emocional” y “adolescentes”, y los operadores booleanos fueron “AND”.

En segundo lugar, se usaron las siguientes fórmulas de búsqueda: “engagement académico AND adolescentes” e “inteligencia emocional AND Engagement” (Tabla 1).

Los descriptores “engagement”, “adolescentes” e “inteligencia emocional” se aplicaron al título, al resumen o a las palabras clave de las publicaciones encontradas, con el objetivo de evitar trabajos que estudiaran otros campos diferentes a los estudiantes adolescentes.

Tabla 1. Fórmulas de búsqueda

Bases de datos	Descriptores	Fórmulas de búsqueda	Nº de publicaciones
Dialnet	Engagement académico, Inteligencia Emocional y adolescentes	Engagement académico y adolescentes, Inteligencia Emocional y Engagement académico	26
Web of Science	Engagement académico, Inteligencia Emocional y adolescentes	Engagement académico y adolescentes, Inteligencia Emocional y Engagement académico	1
Scopus	Engagement académico, Inteligencia Emocional y adolescentes	Engagement académico y adolescentes, Inteligencia Emocional y Engagement académico	3
Scielo	Engagement académico, Inteligencia Emocional y adolescentes	Engagement académico y adolescentes, Inteligencia Emocional y Engagement académico	2

### Criterios de inclusión y exclusión

Con la finalidad de conseguir información precisa y actual, el proceso de elección de las publicaciones se ha filtrado siguiendo unos criterios: el argumento del resumen, la relevancia y utilidad para la investigación, si el tema de estudio se centra en adolescentes, el año de publicación y el idioma (inglés y español).

Como criterios para la inclusión de trabajos se usaron aquellas publicaciones: a) que la finalidad del estudio fuera la relación entre el engagement académico y la Inteligencia Emocional, cuya muestra se centrara en adolescentes. Los estudios tienen que estudiar al menos una de las variables, b) que tuvieran acceso al texto completo, c) que fueran artículos científicos evaluados siguiendo unos criterios, d) se incluyeron publicaciones empíricas en cuyo título o resumen se encontrara el principal descriptor “engagement”, acompañado de algunos de los descriptores mencionados y e) que los trabajos estuvieran escritos en inglés o en español.

Los criterios de exclusión de trabajos han sido: a) publicaciones cuyo resumen no se basara en el objetivo de la revisión, b) aquellas publicaciones redactadas en un idioma diferente al español o al inglés, c) se exceptuaron los documentos anteriores a 2004, d) artículos que no tenían acceso al texto completo, e) publicaciones cuya muestra no estuviera formada por adolescentes y f) aquellos trabajos que sean notas editoriales, tesis doctorales y aportaciones a congresos.

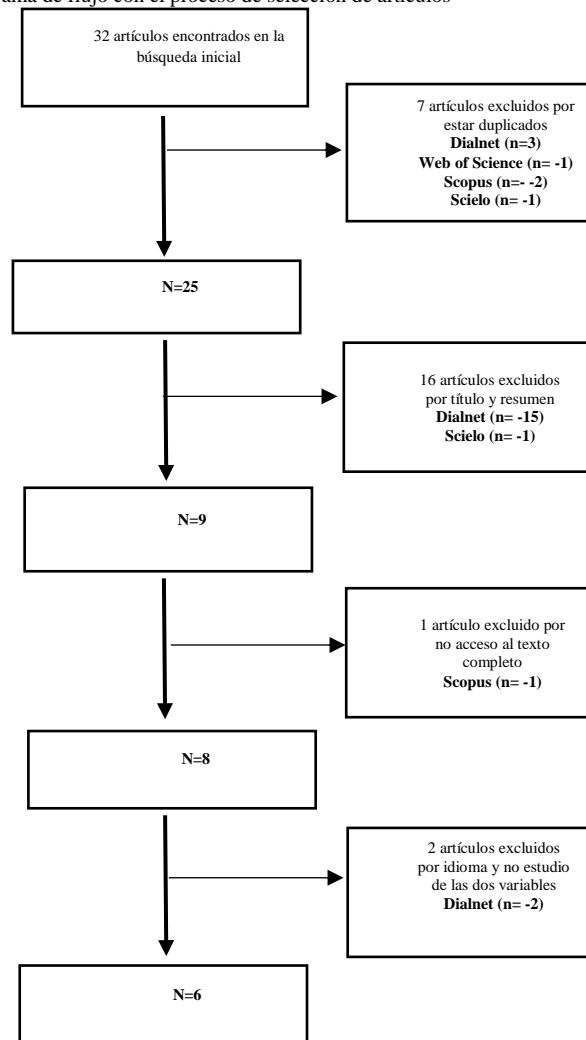
### Recolección de datos

En la búsqueda inicial en las bases de datos explicitadas con anterioridad, gracias a los descriptores y las fórmulas de búsqueda, se encontraron un total de 32 documentos, prestando atención a los criterios de inclusión y exclusión. Los documentos se dividieron de la siguiente manera: Dialnet (26), Web of Science (1), Scopus (3) y Scielo (2).

Tras aplicar los criterios de exclusión e inclusión y los filtros en cada una de las bases de datos, se tuvo en cuenta la duplicación de los artículos en las diversas bases de datos: Dialnet (23), Web of Science (0), Scopus (1) y Scielo (1), quedando un total de 25 artículos. Seguidamente, al exceptuar los documentos cuyo título y resumen no se adaptaban a la muestra a analizar, al idioma o a la línea de investigación, quedaron en Dialnet (8), Web of Science (0), Scopus (1) y Scielo (0), reultando un total de 9 artículos. Eliminando

los estudios sin acceso al texto completo, se dejaron en Dialnet (8), Web of Science (0), Scopus (0) y Scielo (0), con un total de 8 documentos. Finalmente, se excluyeron los trabajos escritos en otro idioma diferente al español y al inglés (portugués) y aquellos que no relacionaban directamente las variables de estudio, quedando 6 artículos que cumplían los criterios de selección previstos (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo con el proceso de selección de artículos



## Resultados

Las variables estudiadas en los trabajos revisados fueron distribuidas en 4 grupos, según su naturaleza. La totalidad fue de 11 factores que quedaron organizados en las siguientes variables: sociodemográficas, contextuales, sociales y psicológicas. La división de estas variables y factores se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Variables estudiadas

Variables estudiadas	Factores y nº de artículos
Sociodemográficas	Género (1), Edad (1)
Contextuales	Tipo de centro (1)
Sociales	Clima escolar (1), Apoyo docente (1),
Psicológicas	Inteligencia Emocional (1), Autoeficacia (1), Compromiso escolar (1), Motivación (1), Satisfacción (1), Motivación (1)

En la Tabla 3, se muestran las características generales de los artículos analizados. Además, se contemplan los autores, instrumentos para medir el engagement académico y las variables estudiadas.



Tabla 3. Características de los artículos

Autor/es (año)	Variables	Instrumentos
Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac, y Romero (2016)	Sociodemográficas, contextuales, sociales y psicológicas.	Escalas de Likert (de 1 a 5): -Versión en español de la E. Compromiso Escolar (Veiga, 2013). -E. unidimensional de Compromiso Escolar (Nie y Lau, 2009). -E. Satisfacción con la Escuela (Nie y Lau, 2009). -Orientación de metas y Clima Motivacional en el Aula (Stornes y Bru, 2001). -Apoyo a la Autonomía (Jang, Kim, y Reeve, 2012).
Gutiérrez, Tomás, Barrica, y Romero (2017)	Contextuales, sociales y psicológicas.	Escalas de Likert (de 1 a 5): A) Para el clima motivacional <sup>1</sup> del aula: 1. Cuestionario de orientación y clima motivacional (Stornes y Bru, 2011). 2. Escala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Sheldon y Hilper, 2012). 3. Cuestionario de percepción de apoyo a la autonomía del alumno (Jang et al., 2012). B) Para el engagement: 4. School Engagement Scale-SES-4D (Veiga, 2013). C) Para el logro académico: 5. Cuestionario de éxito académico (Plunkett et al., 2008). 6. Calificaciones de idioma y matemáticas del alumno/a (escala de 0 a 20).
Serrano y Andreu (2016)	Contextuales, sociodemográficas y psicológicas.	Escalas de Likert (de 1 a 5): 1. Versión española adaptada del TMMS (Fernández-Berrocal et al., 2004). 2. Adaptación española de <i>Subjective Happiness Scale</i> (Extremera, Fernández, González, y Cabello, 2009). 3. Versión española adaptada de <i>Perceived Stress Scale</i> (Cohen, Kamark, y Mermelstein, 1983). 4. Adaptación española de <i>Utrecht Work Engagement Scale for Students</i> (Benavides, Fraiz de Camargo, y Porto, 2009).
Veiga, García, Reeve, Weantzel, y García (2015)	Sociodemográficas y psicológicas.	1. Student's Engagement in School (Veiga, 2013). 2. Versión adaptada al portugués de Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Rodrigues, Veiga, Fuentes, and García, 2013).
García, Lorenzino, y Gray (2019)	Sociodemográficas y psicológicas.	1. School Engagement (CIHI, 2005).
Portolés y González (2015)	Psicológicas.	Escalas de Likert (de 1 a 7): 1. Cuestionario Health Behaviour in School-aged (HBSC, 2010). 2. Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS; Schaufeli et al., 2002).

<sup>1</sup>Clima motivacional: es aquel clima provocado por los docentes, el apoyo a la autonomía por parte del docente y la satisfacción de las necesidades básicas (Gutiérrez et al., 2017).

En la Tabla 4, se muestran los resultados analizados en los 6 artículos incluidos en la muestra de la revisión sistemática.

García, Lorenzino, y Gray (2019) y Tomás et al. (2016), afirman que el compromiso escolar en la adolescencia está influido por la familia, el propio individuo, los amigos/as, el clima escolar y la sociedad. Por ello, los estudios muestran que los adolescentes que estudian en un buen clima de aprendizaje y tareas, familiar, social, etc., tienen una mayor motivación para aprender y una mayor implicación en procesamientos cognitivos más profundos. Por tanto, García et al. (2019), afirman que, a un mayor nivel de disfrute, los adolescentes obtienen un mayor compromiso y participación y Tomás et al. (2016) verifican que tener engagement y un compromiso afectivo con la escuela, favorece la satisfacción escolar.

Asimismo, Tomás et al. (2016), confirman que existen otras variables diferentes que influyen significativamente en los adolescentes a la hora de tener compromiso escolar. Entre ellas podemos destacar que, un mal comportamiento en la escuela está relacionado con la falta de engagement y que la autonomía y el apoyo del profesorado fomentan el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes. Por tanto, las relaciones y la autonomía pronostican el desarrollo afectivo y cognitivo, dando importancia al apoyo que percibe el alumno/a por parte de su profesor (Gutiérrez et al., 2017).

Una curiosidad del estudio de Tomás et al. (2016) es que incluye diferentes nacionalidades. Esto hace que presente un mayor rigor en los resultados y que tenga un carácter transcultural. Los instrumentos usados evalúan aspectos relacionados con el engagement. Entre ellos se encuentran: factores cognitivos, afectivos y conductuales evaluados por la Escala de Compromiso Escolar; sensación del esfuerzo,

capacidad de atención y participación en el aula gracias a la Escala unidimensional de Compromiso Escolar; la satisfacción en la escuela, el clima motivacional del centro y las orientaciones del aprendizaje y desempeño, analizado por el instrumento de Orientación de Metas Motivacional en el Aula. Finalmente, con el apoyo a la Autonomía, se estudiaron las sensaciones que tienen los estudiantes en cuanto al apoyo que les brindan sus profesores sobre la autonomía de los adolescentes (Tomás et al., 2016).

Tabla 4. Resultados de la búsqueda sobre Inteligencia Emocional y Engagement académico

Autor/es (año)	Aspectos evaluados	Muestra	Edad de la muestra	Características de la muestra	País de estudio	Resultados
Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac, y Romero (2016)	Compromiso escolar de adolescentes y aspectos vinculados.	3172 estudiantes: *2034 de Benguela (1019 mujeres y 1015 hombres) **1138 de Santo Domingo (662 mujeres y 476 hombres)	*17, 5 años **15,5 años.	*Viven en áreas urbanas **El 58.3% estudiaban en institutos públicos, el 22.8% en privadas y el 18.8% en Formación Profesional.	*Angola y **República Dominicana	- La autonomía y el apoyo docente fomenta el compromiso escolar. -La responsabilidad tiene correlación con el compromiso.
Gutiérrez, Tomás, Barrica, y Romero (2017)	Percepción del clima motivacional del aula, el engagement de los alumnos/as y el logro académico.	2028 adolescentes de Benguela (Angola)	17,5 años.	50.1% son mujeres. 52.8% proceden de áreas urbanas.	Angola.	-La sensación del clima motivacional influye de manera directa con el engagement de los adolescentes.
Serrano y Andreu (2016)	Capacidad para conocer los sentimientos y emociones propias, comprensión de emociones y habilidad para alargar en el tiempo las emociones positivas.	626 adolescentes (309 mujeres y 317 hombres) de Castellón y Valencia.	De 13-18 años.	De 4 institutos urbanos y laicos: 3 públicos y 1 privado/concertado.	España.	-Existe una correlación entre la Inteligencia Emocional Percibida y el engagement.
Veiga, García, Reeve, Weantzel, y García (2015)	Engagement y autoconcepto.	685 adolescentes (296 hombres y 389 mujeres) de Portugal.	De 11 a 17 años	308 estudiantes obtienen notas entre 6 y 7; 377 entre 9 y 10. Proceden de 12 institutos públicos.	Portugal.	-Alto autoconcepto relacionado con un alto engagement (alta capacidad cognitiva, afectiva y conductual).
García, Lorenzino, y Gray (2019) <sup>1</sup>	Engagement	1740 estudiantes de Canadá.	Entre 12 y 15 años.		Canadá.	-El engagement está influido por la familia, el propio individuo, los amigos/as, el clima escolar y la sociedad. - Mayor nivel de disfrute, mayor compromiso y participación.
Portolés y González (2015)	Engagement y bienestar psicológico.	1210 adolescentes (618 hombres y 591 mujeres) de Murcia.	15.13 años de media.	De centros públicos de la región de Murcia y de todo los cursos de la ESO (1º ESO=25.5%, 2º ESO= 8.8%, 3º ESO=18.5%, 4º ESO=13.1%) y Bachiller (1º BACH.=28.8%, 2º BACH.=5.3%)	España.	- El bienestar psicológico influye en el rendimiento académico, con la eficacia y las calificaciones académicas.

Por otro lado, para Gutiérrez et al. (2017), existe una correlación significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la percepción del clima de aprendizaje y engagement. Sin embargo, la correlación entre el clima de aprendizaje y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con el rendimiento, es baja. Además, existe una relación entre el clima de aprendizaje y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con el apoyo a la autonomía. Así como, hay una correlación más significativa entre el compromiso conductual y las calificaciones, que con la sensación del logro académico. Por ello, según Gutiérrez et al. (2017), el engagement es una demostración de la motivación percibida que tienen los estudiantes de su aprendizaje y, la sensación del clima motivacional por parte de los estudiantes, influye de manera directa con el engagement de los adolescentes.

Si analizamos la relación entre IE y engagement, según los estudios de Serrano y Andreu (2016), encontramos que la inteligencia emocional percibida por los estudiantes no correlaciona con el rendimiento académico. Sin embargo, el engagement académico se relaciona, de una manera positiva, con el propio bienestar y con el rendimiento y, de forma negativa, con el estrés.

Por otro lado, un aspecto a tener en cuenta en el estudio de Serrano y Andreu (2016), es que la edad no tiene relación directa con la comprensión de las emociones, el bienestar, el estrés, la dedicación y el rendimiento académico. Pero, sí se relaciona con el sexo de las personas, puesto que las mujeres tienen mayores notas en dedicación, atención en las emociones, estrés y rendimiento. Mientras que los hombres obtienen mayores puntuaciones en bienestar y reparación de emociones. Concluyendo, para Serrano y

Andreu (2016), existe una correlación entre la inteligencia emocional percibida y el engagement. al igual que entre inteligencia emocional percibida y el estrés o burnout académico.

Al analizar los resultados de Veiga, García, Reeve, Weantzel, y García (2015), se ha verificado que los adolescentes con un alto autoconcepto, poseen un alto engagement (alta capacidad cognitiva, afectiva y conductual).

Por último, según Portolés y González (2015), el engagement tiene una relación positiva con los resultados académicos de los adolescentes. También, el bienestar psicológico influye de manera favorable en el rendimiento académico, en la eficacia y en las calificaciones académicas.

### **Discusión/ Conclusiones**

Tras el análisis de las publicaciones, se ha comprobado que, en el contexto académico de la sociedad moderna, los adolescentes no siempre perciben sensaciones negativas, sino que también experimentan sensaciones de interés, entusiasmo, absorción, dedicación y compromiso (Schaufeli y Bakker, 2004), desarrollando las habilidades y dimensiones del engagement académico.

El engagement académico, según Schaufeli et al. (2002) y Serrano y Andreu (2016), tiene influencia en los adolescentes, ya que la atención emocional de los adolescentes tiene una correlación positiva con el engagement académico. Así como con el estrés que perciben.

La finalidad de este estudio es conocer y analizar la investigación previa sobre la relación entre las variables de engagement e Inteligencia Emocional. Los resultados obtenidos de los estudios confirman que sí existe una correlación significativa entre ambas variables. Así como, una relación negativa entre IE y estrés, tal y como afirman Serrano y Andreu (2016).

Además, el engagement académico, según Bresó et al. (2011), Vera (2014), Extremera (2007) y Moyano (2013), se relaciona con una alta autoeficacia académica, un rendimiento académico extraordinario, inteligencia emocional y con una satisfacción académica de los estudiantes. Estas afirmaciones se han demostrado en el estudio de Serrano y Andreu (2016), ya que verifican que el engagement académico se correlaciona con el bienestar y el rendimiento. Es por este motivo que algunas investigaciones prestan atención a la relación entre el engagement académico y la inteligencia emocional (Extremera et al., 2007).

Por otra parte, Serrano y Andreu (2016) respaldan que tener un bienestar emocional es consecuencia de tener un buen manejo y control de las emociones y, tal y como confirma Fernández (2013), la IE es una habilidad para procesar la información sobre las emociones y tener control sobre ellas. Este control permite adaptarnos al ambiente que nos rodea, percibiendo un buen clima de estudio y provocando el éxito. Es decir, favoreciendo el engagement.

El interés de este estudio y de los resultados obtenidos se centran en analizar la relación entre el engagement académico y la Inteligencia Emocional en los adolescentes, con la finalidad de conocer la influencia del desarrollo de habilidades de IE en el compromiso de los estudiantes y viceversa, así como sus consecuencias.

Para futuras líneas de investigación sería conveniente analizar trabajos que centren la atención en habilidades más concretas de la Inteligencia Emocional, como la empatía, responsabilidad, asertividad, automotivación, etc., con el objetivo de conocer si influye o no en el engagement. Además de, centrar la atención en un rango de edad más acotado, puesto que la relación entre las variables puede modificarse de un curso académico a otro.

En el presente trabajo se pueden destacar las siguientes limitaciones: 1) escasa información sobre la relación entre el engagement e Inteligencia Emocional en relación a los adolescentes, 2) extensa amplitud de trabajos basados en una bibliografía anterior a 2007.

Finalmente, hay que prestar especial atención a la relación entre el engagement académico y la inteligencia emocional (Extremera et al., 2007), para conseguir que los estudiantes adolescentes desarrollen habilidades propias de la IE y, como consecuencia, estén satisfechos académicamente.

### **Referencias**

- Bresó, E., Schaudeli, W.B., Y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitario<s. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Clasesgistoria*, (7), 1-12.

- García, E., Lorenzino, L., y Gray, S. (2019). Not Academic Enough? Enjoyment of Physical Education and the Arts nad School Engagement in Early and Middle Adolescence. *Retos*, 35, 301-309.
- Gómez-Fraguela, J.A., Fernández, N., Romero, E., y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), 211-217.
- Gutiérrez, M., Tomás, J.M., Barrica, J.M., y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza and Teaching*, 35(1), 21-37.
- Moyano, N., y Riaño, D. (2013). Burnout escolar en adolescnets espaoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y estrés*, 19, 95-103.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M., y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11(2), 178-186.
- Portilés, A., y González, J. (2015). Rendimiento académico y correspondencias con indicadores de salud física y psicológica. *Sportis: Revista Técnico Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(2), 164-181.
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived amotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. doi: 10.5093/in202011v20n2a10
- Schaufeli, W., y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293.
- 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, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Tomás, J.M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S.M., y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza and Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 34(1), 119-135.
- Trujillo, M.M. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 3-16.
- Usán, P., Salavera, C., y Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141-153.
- Veiga, F.H., García, F., Reeve, J., Weantzel, K., y García, O. (2015). When Adolescents with Hihgt Self-Concept Lose their Engagement in School. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T., y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal Applied Social Psychology*, 44, 133-144.

## 2.2. Trabajo 2. El *engagement* académico, la autoeficacia y rendimiento de los adolescentes

La presente revisión ofrece certeza empírica de los estudios anteriores en relación al *engagement* académico. Se investigan las relaciones que existen entre el compromiso escolar y la autoeficacia y el rendimiento académico de los adolescentes, puesto que, desde hace años, se encuentran una gran cantidad de investigaciones. Con la intención de prevenir el bajo rendimiento de los adolescentes y el abandono escolar. Además, en numerosas investigaciones, se ha vinculado el *engagement* académico con el rendimiento escolar, el clima del aula y la eficacia de los propios individuos, entre otras variables. Por esta razón, el objetivo de esta revisión es analizar la literatura científica que trate el compromiso que tengan los alumnos/as con sus estudios en la autoeficacia y en el rendimiento escolar de los mismos. Para ello, se han consultado las bases de datos de Dialnet, Scielo y Web of Science. Los resultados encontrados han verificado la hipótesis de partida, puesto que demostraron la existencia de una relación significativa entre las variables de *engagement* y autoeficacia y rendimiento académico. Concluyendo, hay que prestar especial atención a la vinculación de las variables citadas, puesto que, si se tienen en cuenta, se podría favorecer el clima del aula y la satisfacción académica de todos los estudiantes.

*Palabras clave:* *engagement*, autoeficacia, rendimiento académico, adolescentes, revisión sistemática.

*Does academic engagement influence teenagers' self-efficacy and performance?. The present review offers empirical certainty of previous studies in relation to academic engagement. It investigated the relation that exist between engagement and self-efficacy and academic performance of teenagers, since a great deal of research has been carried out over the years with the aim of preventing the under-performance of adolescents and school drop-outs. In addition, in numerous investigations, academic engagement has been linked to school performance, the climate of the classroom and the effectiveness of the individuals themselves, among other variable. For this reason, the aim of this review is analyzing the scientific literature dealing with the influence of engagement that students have with their studies on the self-efficacy and school performance of the students. For this, have been consulted seven articles extracted from the databases of Dialnet, Scielo and Web of Science. The achieved results have verified the starting hypothesis, since they demonstrated the existence of a significant relation between the variable of engagement and self-efficacy and academi performance. In conclusion, special attention should be paid to the linkage of the above variable, since, if they are taken into account, it could promote the climate of the classroom and the academic satisfaction of all students.*

*Keywords:* engagement, self-efficacy, academic performance, teenagers, systematic review.

## Introducción

Desde hace una década, se encuentra una gran cantidad de investigaciones que realizan conclusiones sobre los numerosos factores que influyen en el rendimiento y logro académico, con la intención de prevenir el bajo rendimiento de los adolescentes y el abandono escolar (Mega, Ronconi, y De Beni, 2014; Portolés y González, 2015). Según Eurostat (2019), las tasas de abandono escolar de los jóvenes entre 18-24 años de España (17,9%), son las más altas de toda Europa, adelantando a Malta (17,5%) y Rumanía (16,4%). Sin embargo, cabe destacar que el porcentaje de España ha ido disminuyendo desde 1994 hasta nuestros días. Además, ha crecido también la tendencia de estudiar los constructos psicoeducativos tales como la motivación (Jank, Kim, y Reeve, 2012; Pintrich, 2004) y el compromiso escolar (Skinner, Kindermann, y Furrer, 2009; Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac, y Romero, 2016), ya que pueden ser considerados clave en la educación (Green et al., 2012). Es por esta razón por la que en la presente revisión se ha analizado la influencia que puede tener o no el *engagement* académico sobre la autoeficacia y el rendimiento académico de los adolescentes.

### *Antecedentes teóricos*

Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker (2002) definen el *engagement* académico como un estado mental favorable que se relaciona con la labor profesional y se caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción” y se ha configurado como un procedimiento cognitivo opuesto al *burnout* (González, Portolés, Muñoz, y López, 2016). Además, según Bresó, Schaufeli, y Salanova (2011), el *engagement* académico está relacionado con una autoeficacia académica alta y, según Vera, Le Blanc, Taxis, y Salanova (2014), con un rendimiento académico de éxito.

Para Chistenson, Reschly, y Wyie (2012), el *engagement* está ligado a la implicación de los alumnos/as con el objetivo de conseguir el logro académico, así como un alto rendimiento. Para comprender este concepto hay que tener en cuenta cuatro aspectos: cognitivo, abarca la autorregulación (memorización, autocontrol y planificación de tareas); afectivo, se centra en las actitudes que tienen los estudiantes hacia la escuela, las relaciones con los miembros de la comunidad educativa y con su aprendizaje; conductual, se refiere a las relaciones del estudiante con el entorno escolar. Es decir, tener alta atención, participación, esfuerzo, etc. (Froiland y Oros, 2014) y personal, que consiste en la capacidad de ordenarse nuevas metas (Reeve y Tseng, 2011).

Según Gutiérrez, Tomás, Barrica, y Romero (2017), cuando se estudia el desarrollo adolescente, unas de las variables tenidas en cuenta son el éxito académico y el compromiso, las cuales respaldan un apto desarrollo educativo cuando éste es positivo y viceversa. Además, el perfeccionismo es considerado como otra variable influyente e indicadora de éxito futuro.

Algunos de los indicadores para analizar el éxito académico son el rendimiento académico, medido gracias a las calificaciones (Reynolds et al., 2014) y la percepción que tienen los propios estudiantes de su éxito en la realización de las tareas escolares (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica, y Baban, 2016).

Según Gutiérrez et al. (2017), la motivación de los estudiantes explica el comportamiento de los mismos. También destaca que, en la motivación, se pueden distinguir dos climas que afectan en el rendimiento académico: clima de maestría y de rendimiento. El primero se caracteriza por promover el aprendizaje, por el apoyo de los docentes y por la percepción que tienen los alumnos/as de la ayuda obtenida. El segundo clima promueve la competición y rivalidad entre los docentes y la consideración de los errores como penalizaciones.

Para Lee, Hayes, Seitz, DiStefano, y O'Connor (2016), la motivación es un aspecto imprescindible a la hora de comprender el rendimiento y el logro académico, puesto que produce un compromiso observable en sus estudios. Así como, la motivación y el *engagement*, influyen en el rendimiento de los estudiantes. El clima motivacional del aula que favorece el *engagement* está compuesto por las relaciones entre docentes, la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes y el apoyo de los docentes a la autonomía de los estudiantes (Gutiérrez et al., 2017).

Según los estudios de Wang y Holcombe (2010), los cuales relacionan el ambiente académico, el *engagement* y el logro académico, se ha comprobado que el *engagement* tiene tres dimensiones relacionadas entre sí: la participación en el centro, identificación con el colegio y la utilización de estrategias para autorregularse. Además, se verifica que el clima escolar percibido por los estudiantes se correlaciona de manera directa con el logro académico. Sin embargo, se correlaciona de manera indirecta con las tres dimensiones del *engagement*.

Por otro lado, la autoeficacia es la confianza que tiene un individuo a la hora de realizar tareas concretas (Blanco, Martínez, Zueck, y Gastélum, 2011). De esta manera, la autoeficacia que perciba el estudiante influye directamente en el compromiso académico, en el rendimiento académico y en el clima escolar (Valle et al., 2015; Abd-Elmotaleb y Saha, 2013). Según Pérez-Fuentes, Molero, Barragán, Martos, Simón, y Gázquez (2018), la autoeficacia es un aspecto clave para conseguir los objetivos y la toma de decisiones de los estudiantes, puesto que forma parte de la autoestima, del autoconcepto, del conocimiento de uno mismo y de los demás y el desarrollo de habilidades. Así, el grado de eficacia que perciba cada individuo, va a afectar en la conducta y en el grado de compromiso escolar.

### *Objetivo*

El objetivo de esta revisión sistemática es analizar si existen o no relaciones entre el *engagement* académico (implicación, autorregulación, atención, participación, esfuerzo, etc.) y la autoeficacia y el rendimiento de los adolescentes.

## **Metodología**

### *Fuentes documentales*

Para la realización de esta revisión sistemática se utilizaron bases de datos de las que se extrajeron los trabajos de la revisión. Entre ellas destacan: Dialnet, Scielo y Web of Science.

### *Estrategia de búsqueda*

Para la búsqueda se utilizaron los siguientes descriptores en español: “*engagement académico*”, “*autoeficacia*” y “*rendimiento académico*”. En inglés se usaron: “*academic engagement*”, “*self-efficacy*” y “*school performance*”. Y el operador booleano utilizado fue “AND”.

En segundo lugar, se usaron las siguientes fórmulas de búsqueda: “*engagement académico AND rendimiento académico*” e “*engagement académico AND autoeficacia*” (Tabla 1).

*Tabla 1. Fórmulas de búsqueda y resultados iniciales*

Bases de datos	Descriptores	Fórmulas de búsqueda	Nº de publicaciones
Dialnet	<i>Engagement académico, autoeficacia y rendimiento académico</i>	<i>Engagement académico AND rendimiento académico, Engagement AND autoeficacia</i>	137
Scielo	<i>Engagement académico, autoeficacia y rendimiento académico</i>	<i>Engagement académico AND rendimiento académico, Engagement AND autoeficacia</i>	35
Web of Science	<i>Engagement académico, autoeficacia y rendimiento académico</i>	<i>Engagement académico AND rendimiento académico, Engagement AND autoeficacia</i>	44

### *Criterios de inclusión y exclusión*

El proceso de selección de las publicaciones halladas en las bases de datos se ha filtrado según unos criterios.

Los criterios de inclusión tenidos en cuenta fueron: a) publicaciones incluidas en revistas entre 2010 y 2019, b) publicaciones que relacionen el *engagement* con la autoeficacia y *engagement* con el rendimiento académico, cuya muestra fuera adolescentes, c) trabajos en inglés o español, d) con acceso al texto completo y e) publicaciones en cuyo resumen se hallara el descriptor *engagement* junto con algunos de los mencionados con anterioridad.

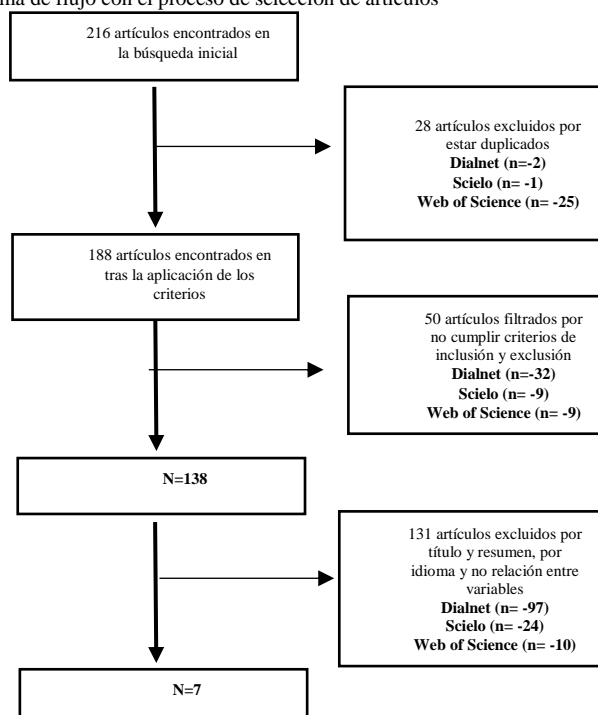
Los criterios de exclusión fueron: a) publicaciones no incluidas en revistas con fecha previa a 2010, b) publicaciones que fueran reseñas de libros, aportaciones a congresos, comentarios, boletines o publicaciones que no deriven de investigaciones, c) artículos cuya muestra no se centrara en adolescentes, d) publicaciones sin acceso al texto completo, e) publicaciones escritas en otro idioma diferente al español o al inglés y f) artículos cuyo resumen no se centrara en la finalidad de la revisión.

### *Proceso de selección de documentos*

Tras la búsqueda inicial se encontraron un total de 216 documentos, sin tener en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. Los resultados se distribuyen de la siguiente manera: Dialnet (137), Scielo (35) y Web of Science (44).

En primer lugar, se excluyeron aquellos duplicados en las bases de datos: Dialnet (135), Scielo (34) y Web of Science (19), con un total de 188 artículos. Después de la aplicación de los criterios de exclusión, quedaron: Dialnet (103), Scielo (25) y Web of Science (10), con un total de 138 artículos. A continuación, se exceptuaron las publicaciones cuyo título y resumen no se centraban en la muestra a analizar, al idioma o a la relación entre variables, quedando en Dialnet (6), Scielo (1) y Web of Science (0), resultando un total de 7 publicaciones. Finalmente, se incluyeron 7 artículos que cumplían los criterios de selección (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo con el proceso de selección de artículos



## Resultados

En base a los 7 artículos que forman la muestra final de la presente revisión sistemática, se extrajeron los resultados siguientes (Tabla 2).

### Principales resultados de los estudios

En el estudio de González, Paoloni, Donolo, y Rinaudo (2015), se evalúan las variables de *engagement*, control percibido, valor de la tarea y la desafección. Tras investigaciones, han comprobado que estas variables influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los adolescentes, puesto que, en primer lugar, el control que tiene el estudiante en las tareas predice el compromiso que tiene el alumno/a con la labor a desempeñar, la desgana y el propio rendimiento académico. Además, el compromiso y la desafección pronostican también el nivel de rendimiento e influyen en los resultados del control y méritos sobre éste.

Gutiérrez, Tomás, Barrica, y Romero (2017), tras haber utilizado los instrumentos validados y adecuados a la muestra, obtuvieron una correlación entre la variable del clima de maestría y la satisfacción de las necesidades básicas. Sin embargo, si atendemos a la relación entre estas variables y el rendimiento académico, los autores pudieron verificar que existía una correlación más baja. Además, hicieron referencia a que la satisfacción de las necesidades básicas, el clima escolar y la autonomía influían un 18% en el compromiso cognitivo, un 17% en el afectivo y un 16% en el personal de los alumnos/as, pero en menor medida se relaciona con el compromiso conductual (5%), el cual se correlaciona en mayor medida con las calificaciones obtenidas que con el rendimiento. Esos cuatro tipos de compromiso escolar o *engagement* están estrechamente vinculados con el rendimiento y el éxito académico.

Por otra parte, Serrano y Andreu (2016) afirman que las tres dimensiones del *engagement* (Vigor, dedicación y absorción) se asocian de manera favorable con el rendimiento académico. Hay que prestar



especial atención a que son las mujeres las que alcanzan unas mayores puntuaciones en *engagement* y en rendimiento. En definitiva, según los datos obtenidos en la investigación, estos autores han corroborado que los individuos con unos mayores niveles de bienestar subjetivo, dedicación, vigor y absorción (compromiso), logran un rendimiento académico más favorable.

Tabla 2. Artículos de la muestra final. Resultados

Autor y año	País	Muestra	Edad	Instrumento	Resultados
González, Paoloni, Donolo, y Rinaudo (2015)	España	446 adolescentes (51.3% mujeres)	Entre 12 a 16 años.	- <i>Perceived Task Value Scale</i> (Eccles and Wigfield, 1995). - <i>Academic Control Scale</i> (Perry et al., 2001). - <i>Behavioral Engagement and Disaffection with Learning Subscales</i> (Skinner et al., 2008).	El <i>engagement</i> , el control, el valor y la desafección influyen en el rendimiento.
Gutiérrez, Tomás, Barrica, y Romero (2017)	Angola	2028 adolescentes (50.1% mujeres)	Edad media de 17.5 años.	- <i>Motivational Orientation and Climate Scale-MOC</i> (Stornes y Bru, 2011). - <i>Balanced Measure of Psychological Needs-BMPN</i> (Sheldon y Hilper, 2012). - <i>Perceived Autonomy Support</i> (Jang et al., 2012). - <i>School Engagement Scale-SES-4D</i> (Veiga, 2013). - <i>Academic Success</i> (Plunkett et al., 2008).	-Correlación baja entre el clima de maestría y la satisfacción de las necesidades básicas con el rendimiento académico. -El <i>engagement</i> está vinculado con el rendimiento y el éxito académico.
Serrano y Andreu (2016)	España	626 adolescentes (309 mujeres y 317 hombres)	Entre los 13 y 18 años.	-Calificaciones escolares. -Adaptación española del TMMS (Fernández et al., 2004). - <i>Subjective Happiness Scale</i> (Extremera, Fernández, y Cabello, 2009). -Adaptación española de <i>Perceived Stress Scale</i> (Cohen, Kamarck, y Mermelstein, 1983). -Versión española de <i>Utrecht Work Engagement Scale for Students</i> (Benavides, Fraiz, y Porto, 2009).	- <i>Engagement</i> asociado con el rendimiento académico. -Las mujeres alcanzan más puntuaciones en <i>engagement</i> .
Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire, Ferradás, Gayo, y Valle (2015)	España	714 adolescentes (56.6% mujeres)	Entre los 13 y 18 años.	- <i>Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria</i> (Núñez, González, González, García, y Rocés, 1997). - <i>Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)</i> (Núñez et al., 2013). -Calificaciones académicas.	Los alumnos/as con mayor interés en su aprendizaje obtuvieron un alto rendimiento.
González, Portolés, Muñoz, y López (2016)	España	301 estudiantes (53.8% mujeres)	Entre 12 y 17 años.	- <i>Escala Multidimensional de Perfeccionismo</i> (Frost et al., 1990). - <i>Maslach Burnout Inventory-General Survey</i> (Schaufeli et al., 2002). - <i>Health Behaviour in School-aged</i> (HBSC, 2002). -Calificaciones escolares.	-Los hombres presentan mayores niveles de autoeficacia y vigor. -A mayor eficacia, dedicación, absorción, compromiso, existe un mayor rendimiento académico.
Goñi, Ros, y Fernández-Lasarte (2018)	España	828 estudiantes (55.8% mujeres)	Edad media de 14.83 años.	- <i>School Engagement Measure</i> (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005).	Los alumnos/as con mayor <i>engagement</i> , obtienen un mejor rendimiento académico.
Portolés y González (2015)	España	1210 adolescentes (51.2% mujeres)	Edad media de 15.13 años.	- <i>Health Behaviour in School-aged</i> (HBSC, 2010). - <i>Maslach Burnout Inventory-General Survey</i> (Schaufeli et al., 2002).	-La autoeficacia académica muestra unas puntuaciones altas, siendo superiores en mujeres.

Regueiro et al. (2015), en su estudio, dividieron la muestra en tres grupos según su motivación ante los estudios y descubrieron que los alumnos/as con un interés en su aprendizaje y con un alto compromiso, obtuvieron puntuaciones altas en todas las variables evaluadas. Así como un alto rendimiento, excepto en estrés y ansiedad escolar, a pesar de dedicar más tiempo a la realización de tareas, realizar más deberes. Este grupo desarrolló estrategias de aprendizaje comprensivo, un alto interés y motivación.

Para González, Portolés, Muñoz, y López (2016), son los hombres los que presentan unos mayores niveles de autoeficacia y vigor con respecto a las mujeres. Además, destacan que, a mayor eficacia, dedicación, absorción, compromiso, perfeccionismo, organización y normas propias, existe un mayor rendimiento académico.

Goñi, Ros, y Fernández-Lasarte (2018) afirman que los alumnos/as con una mayor implicación afectiva en sus estudios, es decir, con mayor *engagement*, obtienen las mejores calificaciones y un mejor rendimiento académico.

En el estudio de Portolés y González (2015), la autoeficacia académica muestra unas puntuaciones altas, siendo superiores en mujeres. Sin embargo, a diferencia del estudio de González et al. (2016), las mujeres presentan unas mayores puntuaciones en absorción y vigor.

### *Instrumentos usados en los estudios*

En la mayoría de los trabajos se han utilizado las escalas como instrumento para evaluar, junto con cuestionarios. Entre los instrumentos más utilizados se destacan los siguientes: calificaciones escolares, *School Engagement Measure* (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005), *Health Behaviour in School-aged* (HBSC, 2010) y *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (Schaufeli et al., 2002).

### **Discusión y conclusiones**

En esta revisión sistemática se han investigado pormenorizadamente aquellos trabajos publicados entre 2010 y 2019 que tratan el tema del *engagement* y relacionan esta variable con autoeficacia y/o rendimiento académico de los adolescentes, con la finalidad de comprobar si el *engagement* influye o no en alguna de las variables explicitadas, ya que una gran cantidad de publicaciones han investigado sobre el tema con el propósito de evitar el bajo rendimiento escolar de los adolescentes (Mega et al., 2014).

Los resultados encontrados han evidenciado que, a mayor *engagement* y autoeficacia, existe un mayor rendimiento académico. Sin embargo, son los varones los que tienen niveles de autoeficacia y vigor más elevados si los comparamos con el sexo femenino (González et al., 2016). Por el contrario, según Portolés y González (2015), son las mujeres las que presentan puntuaciones más altas en autoeficacia académica.

Por otro lado, la autoeficacia que el estudiante perciba, va a influir en el *engagement*, en el rendimiento, en la conducta, en el grado de compromiso y en el clima escolar (Valle et al., 2015; Abd-Elmotaleb y Saha, 2013; Pérez-Fuentes et al. (2018). Estos resultados están en consonancia con la investigación previa de Bresó et al. (2011), quienes afirman que el *engagement* académico está relacionado con una autoeficacia académica alta y, según Vera et al. (2014), con un rendimiento académico de éxito.

Algunos trabajos como el de Christenson et al. (2012), intentan comprender el concepto de *engagement* teniendo en cuenta cuatro dimensiones: cognitiva, afectiva, conductual y personal. Al igual que el trabajo revisado de Gutiérrez et al. (2017), quienes, al relacionar las variables de satisfacción de las necesidades básicas, el clima escolar y la autonomía influían un 18% en el compromiso cognitivo, un 17% en el afectivo, un 16% en el personal de los alumnos/as y un 5% en el compromiso conductual. Afirmando que las cuatro dimensiones del *engagement* están relacionadas con el rendimiento académico.

Por otro lado, haciendo referencia a los instrumentos, tal y como señala Reynolds et al. (2014), algunos de los indicadores esenciales a la hora de estudiar el rendimiento y el éxito académico son las calificaciones de los estudiantes, al igual que utilizan Gutiérrez et al. (2017) y González et al. (2016) en sus investigaciones.

El interés por la realización de este trabajo ha sido la relevancia que tiene prestar atención a las variables que pueden influir en la autoeficacia y el rendimiento escolar, con el objetivo de intentar disminuir la alta tasa de abandono escolar que sufre España.

Las limitaciones de la presente revisión son primordialmente: a) la dificultad de encontrar trabajos que investiguen la influencia entre las variables *engagement* y autoeficacia y b) limitadas investigaciones que vinculen las variables *engagement* y autoeficacia en relación a los adolescentes.

Entre las líneas de interés para las futuras investigaciones destacan: a) la necesidad de realizar trabajos que vinculen las variables *engagement* y autoeficacia con una muestra de adolescentes y b) el interés por investigar sobre cómo influyen estas variables en un rango de edad más acotado de la adolescencia.

### **Referencias**

- Abd-Elmotaleb, M., y Saha, S. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 217-229.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 77(3), 1-2.
- Bresó, E., Schaudeli, W.B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., y Wylie, C. (2012). En S.L. Christenson, A.L., Reshly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

- Damian, L.E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., y Baban, A. (2016). On the Development of Perfectionism: The Longitudinal Role of Academic Achievement and Academic Efficacy. *British Journal of Developmental Psychology*, 85(4), 565-577.
- Eurostat (2019). Tasa de abandono escolar prematuro de la población total de 18-24 años. Recuperado de: [https://www.eurostat.eu/elementos/ele0006800/ti\\_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878\\_c.html](https://www.eurostat.eu/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878_c.html).
- Froiland, J.M., y Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent Reading achievement. *Educational Psychology*, 34, 119-132.
- González, A., Paoloni, P.V., Donolo, D., and Rinaudo, C. (2015). Behavioral engagement and disaffection in school activities: exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. *Anales de psicología*, 31(3), 869-878.
- González, J., Portolés, A., Muñoz, A.J., y López, C. (2016). Perfeccionismo, *engagement* y actividad física. Influencias en el rendimiento académico. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, C. Pérez-Fuentes, M.M. Simón, A.B. Barragán, y A. Martos (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 169-178). España: ASUNIVEP.
- Goñi, E., Ros, I., y Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105.
- Green, J., Liem, G.A., Martin, A.J., Colmar, S., Marsh, H.W., y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 111-1122.
- Gutiérrez, M., Tomás, J.M., Barrica, J.M., y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza and Teaching*, 35(1), 21-37.
- Jang, H., Kim, E.U., y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of Self-Determination Theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188.
- Lee, C.S., Hayes, K.N., Seitz, J., DiStefano, R., y O'Connor, D. (2016). Understanding motivational structures that differentially predict engagement and achievement in middle school science. *International Journal of Science Education*, 38(2), 192-215.
- Mega, C., Ronconi, L., y De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, Mª.M., Barragán, A.B., Martos, A., Simón, Mª.M., y Gázquez, J.J. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de ciencias de la salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 193-210.
- Portolés, A., y González, J. (2015). Rendimiento académico y correspondencias con indicadores de salud física y psicológica. *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(2), 164-181.
- Printich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing student motivation and self-regulated learning I college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Reeve, J., Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., Gayo, E., y Valle, A. (2015). Perfiles motivacionales, implicación y ansiedad ante los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr.(1), A1-094.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Damme, J.V., Townsend, T., Teddlie, C., y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research: A state of art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 197-230.
- 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, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, *engagement* y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., y Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Tomás, J.M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S.M., y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (*school engagement*) de los adolescentes. Medida de sus dimensiones. *Enseñanza and Teaching*, 34(1), 19-135.
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T., y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal Applied Social Psychology*, 44, 133-144.
- Wang, M.T., y Holcombe, R. (2010). Adolescent's perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.

### 2.3. Trabajo 3. *Burnout y engagement* académico. Análisis en bases de datos

La preocupación por conocer las causas que provocan la alta tasa de abandono escolar que sufren algunos países como España y el interés por saber por qué unos estudiantes están más motivados que otros, han originado que gran cantidad de autores investiguen sobre esta temática, en concreto sobre la relación existente entre los constructos de *burnout* y *engagement* académico. Existen varios estudios que afirman que, ambas variables, son constructos totalmente opuestos, puesto que el *burnout* hace referencia al estrés ocasionado por los estudios y el *engagement*, se centra en el compromiso e interés por los mismos. Por esta razón, los objetivos principales de esta revisión son, en primer lugar, determinar las características propias de ambas variables y su oposición entre ellas y, en segundo lugar, analizar las bases de datos para comprobar el número de estudios que se han llevado a cabo en la última década, el idioma y el país en el que se han publicado. Para llevar a cabo los objetivos, se han tenido en cuenta las bases de datos de Dialnet Plus, Scielo, ProQuest, LILACS y Psycinfo, de las cuales se han extraído un total de 7 artículos. En cuanto a los resultados, cabe decir que hay un mayor número de estudios en español que en inglés. Estos estudios han ido en aumento en la última década y las dimensiones de las variables de *burnout* y *engagement* son contrapuestas. Finalmente, se debe dar relevancia a las causas y dimensiones de las variables mencionadas, debido a que podrían mejorar la calidad de la enseñanza, la motivación, el clima del aula y el interés por los estudios.

*Palabras clave:* *burnout*, *engagement*, revisión sistemática.

*Burnout and academic engagement. Database analysis.* Concern about the causes of the high dropout rate in some countries as Spain and interest in knowing why some students are more motivated than others, have caused a large number of authors to research on this topic, in particular on the relationship between the constructs of burnout and academic engagement. There are several studies that affirm that both variables are totally opposite construct since burnout refers to the stress caused by studies and engagement, it focuses on commitment and interest in them. For this reason, the main objectives of this review are, in the first place, to determine the characteristics of both variables and their opposition among them and, secondly, to analyze the databases to check the number of studies that have been carried out in the last decade, the language and the country in which they have been published. To carry out the objectives, the databases of Dialnet Plus, Scielo, ProQuest, LILACS and Psycinfo have been taken into account, from which a total of 7 articles have been extracted. In terms of results, there are more studies in Spanish than in English. The studies have been increasing in the last decade and the dimensions of the variables of burnout and engagement are contrasted. Finally, the causes of the mentioned variables should be given prominence, because they could improve the quality of teaching, motivation, the atmosphere of the classroom and interest in studies.

*Keywords:* burnout, engagement, systematic review.

## Introducción

El sistema educativo español tiene como objetivo la transmisión de conocimientos y estrategias a los estudiantes en las mejores circunstancias. Por ello, muestra una preocupación por los datos obtenidos de los informes de calidad en referencia a la educación. Esto se debe a que los datos evaluados por Eurostat (2019) afirman que tasas de abandono escolar de los estudiantes españoles de 18 a 24 años son las más altas de toda Europa (17,9%), siendo este hecho, un reto actual para la sociedad (Borzone, 2017).

Algunas de las causas que provocan estos datos son que algunos jóvenes estudiantes no desarrollan las competencias académicas esenciales, debido a circunstancias personales, sociales, psicológicas, etc., originando escaso interés por los estudios, desmotivación y agotamiento físico, emocional y psicológico. Todas estas características son la base de lo que se denomina el síndrome de *burnout* académico. Este síndrome fue descrito por primera vez por el psicoanalista Freudenberg (1974) (Palacio, Caballero, González, Gravini, y Contreras, 2012; Martos et al., 2018).

Caballero, Hederich, y Palacio (2010) definen el *burnout* académico como un síndrome provocado a causa de la ansiedad laboral y del estrés duradero y prolongado que origina fatiga en el individuo. Por esta razón, el estrés es uno de los orígenes del *burnout*, pero no el único (Uribe, López, y García, 2014; Caballero et al., 2015; Pinel, Pérez-Fuentes, y Carrión, 2019).

Otra definición del *burnout* es la proporcionada por CIE-11 (2019), quien lo considera un síndrome de estrés y agotamiento, producido en el lugar de trabajo.

En definitiva, el síndrome de *burnout* académico se vincula con inteligencia emocional baja, rendimiento académico inferior, estrés y ansiedad, escasa percepción de apoyo social, autoeficacia y solidaridad y relaciones desfavorables con los docentes (Molero, Gázquez, Pérez-Fuentes, y Soler, 2014).

Sin embargo, según Schaufeli y Bakker (2004), los jóvenes no siempre sienten emociones desestimadas, sino que algunos de ellos experimentan motivación, interés, compromiso y absorción. Estas características son las propias del *engagement* académico.

El *engagement* es considerado una conducta adaptativa y caracterizada por la implicación, el vigor, la absorción, la dedicación y la complacencia de las funciones académicas (Pérez-Fuentes, Molero, Gázquez, y Oropesa, 2018). Por ello, se ha definido como un constructo opuesto al *burnout* (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002; González, Portolés, Muñoz, y López, 2016; Usán, Salavera, y Domper, 2018; Pérez-Fuentes et al., 2019c).

Según Pérez-Fuentes et al. (2019b), a la hora de comprender este constructo, hay que prestar atención al: a) un aspecto cognitivo, el cual hace referencia a la memorización, autocontrol y planificación de tareas, b) un aspecto afectivo, que trata las conductas de los alumnos/as en el centro educativo, su proceso de enseñanza-aprendizaje y el trato con las personas que le rodean en el ámbito académico y c) un aspecto conductual que hace mención a las relaciones que tiene el alumnos/a con el entorno escolar que le rodea (Froiland y Oros, 2014).

El *engagement* tiene tres factores relacionados: la participación, identificación con el centro educativo y la utilización de estrategias de autorregulación. Por otro lado, los autores demuestran que el clima escolar que perciben los alumnos/as tiene una relación directa con el éxito académico y con el cumplimiento de las tareas académicas (Wang y Holcombe, 2010; Pérez-Fuentes et al., 2019a).

Concluyendo, en el extremo opuesto del *burnout*, el *engagement* académico está relacionado con un alto rendimiento académico, interés por los estudios, inteligencia emocional, autoeficacia académica, clima motivacional y buenas relaciones y conductas con los docentes (Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011; Vera, Le Blanc, Taris, y Salanova, 2014; Martos et al., 2018).

En este contexto, se afirma que el concepto de *burnout* es el constructo opuesto al *engagement*. Puesto que el primero, hace referencia al estrés y agotamiento que padecen los estudiantes y el segundo, al bienestar que siente el estudiante cuando se enfrenta a desafíos académicos (Martos et al., 2018).

## Objetivos

Dada la relevancia que tiene el *engagement* y el *burnout* en el ámbito académico, la finalidad de esta revisión sistemática es determinar las características propias de ambos constructos y la relación entre ellas. Así como, analizar las bases de datos para comprobar el número de estudios que se han llevado a cabo en la última década, el idioma y el país en el que se han publicado.

## Metodología

### Procedimiento

Para la realización de este estudio, se efectuó una búsqueda en las bases de datos de Dialnet Plus, Scielo, ProQuest, LILACS y Psycinfo. Además, se utilizó el buscador Pubmed. A la hora de realizar la búsqueda se han aplicado filtros automáticos como acceso al texto completo, artículo de revista, límite temporal entre 2010-2019, materias de educación y psicología, e idioma (español e inglés).

### Estrategia de búsqueda

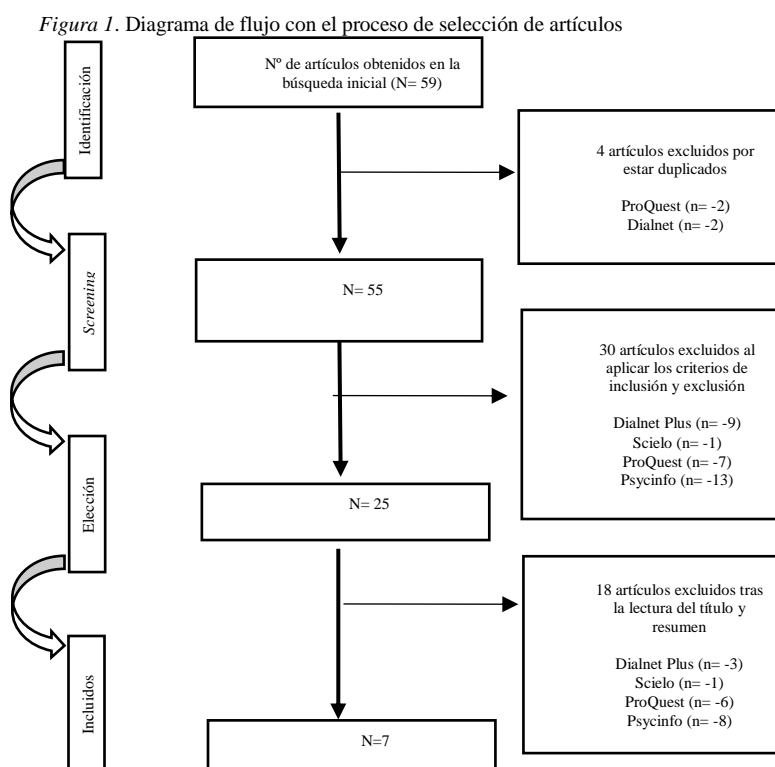
En primer lugar, los descriptores utilizados en la búsqueda, tanto en español como en inglés, fueron: “*engagement*”, “*burnout*”, “*adolescentes*”. Se aplicó el operador booleano “AND”.

A continuación, las fórmulas de búsqueda empleadas fueron: “*engagement AND burnout*” y “*Engagement AND burnout AND adolescents*” (Tabla 1).

Tabla 1. Descriptores, fórmulas de búsqueda y resultados iniciales

Bases de datos	Descriptores	Fórmulas de búsqueda	Nº de publicaciones
Dialnet Plus	<i>Engagement, burnout</i>	<i>Engagement AND burnout</i>	16
Scielo	<i>Engagement, burnout</i>	<i>Engagement AND burnout</i>	3
ProQuest	<i>Engagement, burnout, adolescents</i>	<i>Engagement AND burnout AND adolescents</i>	16
LILACS	<i>Engagement, burnout, adolescents</i>	<i>Engagement AND burnout AND adolescents</i>	2
Psycinfo	<i>Engagement, burnout, adolescents</i>	<i>Engagement AND burnout AND adolescents</i>	22

### Criterios de inclusión y exclusión



Con el fin de facilitar la búsqueda de documentos, se han aplicado criterios de inclusión y exclusión:

Los criterios de inclusión fueron: a) artículos de revista, b) publicados entre 2010 y 2019, c) publicaciones que relacionaran las variables *engagement* y *burnout*, cuya muestra se centrara en adolescentes, d) estudios en inglés o español, e) con acceso al texto completo, f) investigaciones de corte empírico y g) cuyas materias estuvieran relacionadas con la psicología y la educación.

Entre los criterios de exclusión destacaron: a) tipo de documento distinto a artículos de revista con fecha anterior a 2010, b) publicaciones cuya muestra no fuera adolescentes, c) artículos cuyo idioma

fuera diferente al español o inglés, d) sin disponibilidad al texto completo, e) que fuesen Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster, Tesis doctorales o artículos cualitativos y f) cuyas materias no se relacionaran con la psicología y la educación.

#### Proceso de selección de documentos

En total, se obtuvieron 59 artículos en la búsqueda inicial, de los que se seleccionaron 7 para la muestra final. Los resultados de la búsqueda inicial se distribuyeron de la siguiente forma: Dialnet Plus (16), Scielo (3), ProQuest (16), LILACS (2) y Psycinfo (22).

Se excluyeron aquellos artículos identificados en otras bases de datos: Dialnet Plus (14), Scielo (3), ProQuest (14), LILACS (2) y Psycinfo (22), con un total de 55 artículos. Una vez se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión, se redujeron a: Dialnet Plus (5), Scielo (2), ProQuest (7), LILACS (2) y Psycinfo (9), quedando un total de 25 artículos. Al exceptuar aquellos que no incluyeran en su título y/o resumen los descriptores y que no se centraban en la muestra a analizar, se han reducido a: Dialnet Plus (2), Scielo (1), ProQuest (1), LILACS (2) y Psycinfo (1). Finalmente, se escogieron 7 artículos para incluirlos en la muestra final (Figura 1).

### Resultados

Los principales resultados de los estudios son los siguientes (Tabla 2):

En primer lugar, Portolés y González (2016) estudiaron sobre los niveles de *burnout* en adolescentes, afirmando que son los varones los que obtienen altas puntuaciones en cinismo ( $t=2.918$ ;  $p=.004$ ) con respecto a las mujeres. Sin embargo, en *burnout* y *engagement* no hay diferencias significativas entre ambos géneros. Por otro lado, afirman que las dimensiones del *burnout* y *engagement* descienden a medida que los estudiantes superan los cursos.

Tabla 2. Artículos de la muestra final. Resultados

Autor y año	País	Muestra	Edad	Instrumento	Resultados
Portolés y González (2016)	España	680 adolescentes (45% mujeres)	M= 14.55 años (DT=1.21)	- <i>Maslach Burnout Inventory-General Survey</i> (Schaufeli, Salanova, González-Roma, y Bakker, 2002).	Los varones obtienen altas puntuaciones en cinismo. En <i>burnout</i> y <i>engagement</i> no hay diferencias significativas entre ambos géneros. El <i>burnout</i> y <i>engagement</i> descienden al superar los cursos.
Usán, Salavera, y Domper (2018)	España	1756 adolescentes (47.94% mujeres)	M=14.47 años (DT= 1.63)	- <i>Maslach Burnout Inventory-General Survey</i> (Schaufeli et al., 2002). -Versión española de <i>Utrecht Work Engagement Scale for Students</i> (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova, y Bakker, 2002). - <i>Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)</i> (García et al., 2010).	El agotamiento físico/emocional obtiene una mayor puntuación que el cinismo. La dedicación está por encima de la absorción y vigor. Entre la autoeficacia académica y el <i>burnout</i> existe una correlación inversa.
Montoya y Moreno (2012)	España	127 adolescentes	-	-	Relación negativa entre la resistencia, dimensión del <i>engagement</i> , y el <i>burnout</i> .
Clark (2017)	EE.UU.	111 adolescentes (48% mujeres)	-	- Student-Teacher Engagement Performance Instrument (STEP) (Clark, 2017).	El <i>engagement</i> es una variable predilecta del rendimiento académico alto.
Usán, Salavera, Mejías, Merino, y Jarie (2019)	España	1756 estudiantes (48.91% mujeres)	M=14.53 años (DT= 1.69)	-Versión española de la <i>Escala Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)</i> (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). - <i>Maslach Burnout Inventory-General Survey</i> (Schaufeli et al., 2002). -Versión española de <i>Utrecht Work Engagement Scale for Students</i> (Schaufeli et al., 2002). -Notas académicas.	La claridad emocional se correlaciona negativamente con el cinismo y agotamiento. El <i>engagement</i> se correlaciona con la regulación emocional, la claridad emocional, el vigor, la dedicación y, finalmente, con la absorción.
Bilge, Tuzgöl, y Çetin (2014)	Turquía	605 estudiantes (43.1% mujeres)	M=16.33 años (DT= 1.11)	- <i>Maslach Burnout Inventory-General Survey</i> (Schaufeli et al., 2002). - <i>Utrecht Work Engagement Scale for Students</i> (Schaufeli et al., 2002). -Study Habits Inventory (SHI) (Ulug, 1981). -Scale for Self-efficacy Expectations among Adolescents (SSEEA) (Çelikkaleli, Gündoğdu, Y Kiran-Esen, 2006).	Los alumnos/as con baja autoeficacia muestran niveles de <i>burnout</i> más elevados.
Usán y Salavera (2018)	España	3512 adolescentes (48.29% mujeres)	M=14.55 años (DT= 1.68)	-Versión española de <i>Perception of Success Questionnaire (POSQ)</i> (Roberts, Treasure, y Balagué, 1998). - Versión española de <i>Maslach Burnout Inventory-General Survey</i> (Schaufeli et al., 2002). - Versión española de la <i>Intrinsic Satisfaction Classroom Scale (ISC)</i> (Duda y Nicholls, 2002).	La motivación mostró mayores puntuaciones que el agotamiento físico/emocional y la eficacia académica por delante del cinismo.

En cuanto a la relación entre las variables de *burnout*, *engagement* y autoeficacia, Usán, Salavera, y Domper (2018) realizaron un estudio con 1756 adolescentes, tanto varones como mujeres de 12 a 18 años. Los resultados hallados en este estudio mostraron que el agotamiento físico/emocional que caracteriza el *burnout* obtiene una mayor puntuación que el cinismo. Con respecto a las dimensiones del *engagement*, la dedicación está por encima de la absorción y vigor.

Además, Usán et al. (2018) apreciaron que las dimensiones del *burnout* de agotamiento y el cinismo reflejan una relación negativa con respecto al vigor, a la dedicación y a la absorción. Por ello, se muestra que entre la autoeficacia académica y el *burnout* existe una correlación inversa. Es decir, a mayores niveles de *burnout*, se encuentra una baja autoeficacia.

En el análisis de Montoya y Moreno (2012), se aprecia la existencia de relación negativa entre la resistencia, dimensión del *engagement*, y el *burnout*. Siendo la primera, una variable que protege ante este síndrome.

Según Clark (2017), el *engagement* es una variable predilecta del rendimiento académico alto. A diferencia del *burnout*.

Por otra parte, Usán, Salavera, Mejías, Merino, y Jarie (2019), en su estudio con 1756 alumnos varones y mujeres de 12 a 18 años, consideraron que la claridad emocional se correlaciona de manera negativa con el cinismo y agotamiento. Sin embargo, el *engagement* se correlaciona de manera favorable con la regulación emocional, la claridad emocional, el vigor, la dedicación y, finalmente, con la absorción.

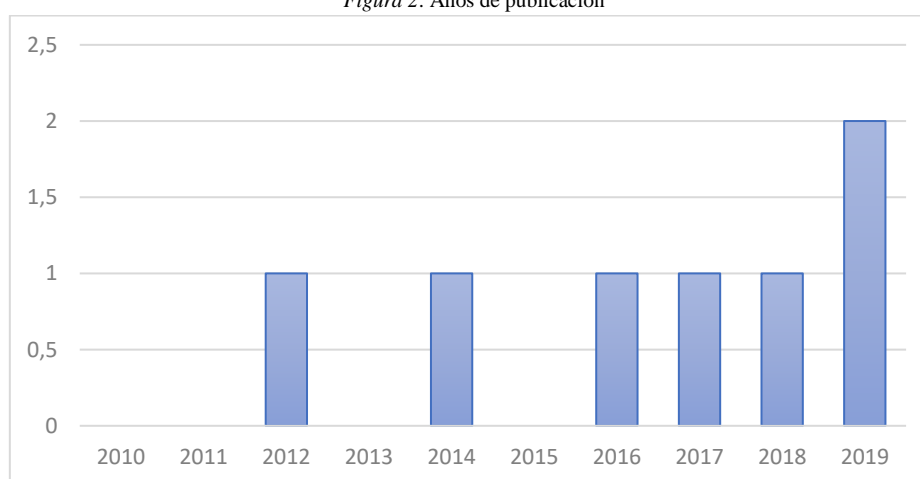
Para Bilge, Tuzgól, y Çetin (2014), los estudiantes con altos hábitos de estudio obtienen menores puntuaciones en cinismo, mayor autoeficacia y mayores niveles de *engagement*. Por el contrario, aquellos alumnos/as con baja autoeficacia muestran niveles de *burnout* más elevados.

Por otro lado, la variable de motivación hacia la realización de tareas escolares mostró mayores puntuaciones con respecto a las otras dimensiones que componen el *engagement* y el *burnout*. En primer lugar, predomina el agotamiento físico/emocional y la eficacia académica por delante del cinismo (Usán y Salavera, 2019).

#### *Análisis en las bases de datos*

Una vez estudiadas las características del *burnout* y *engagement*, se va a proceder a analizar las bases de datos. Si observamos la Figura 2, en el año 2019 se han encontrado más publicaciones que estudian el *burnout* y *engagement* en la población adolescente.

Figura 2. Años de publicación



Además, si prestamos atención al idioma de las publicaciones, el 57.14 % están redactadas en español, mientras que el 42.86% restante están escritas en inglés (Figura 2). El 71.42% se han publicado en España, el 14.29% en Estados Unidos y, finalmente, el 14.29% en Turquía (Figura 3). Cabe destacar que no se ha hallado ningún estudio que realice una comparativa entre los diversos países.



Figura 2. Idioma de publicación

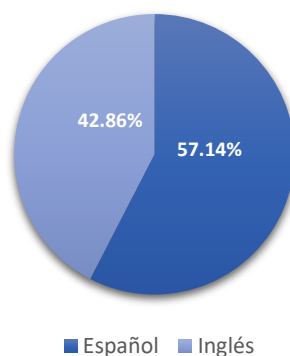
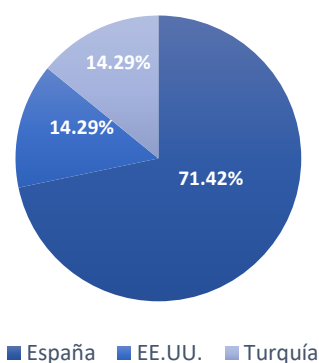
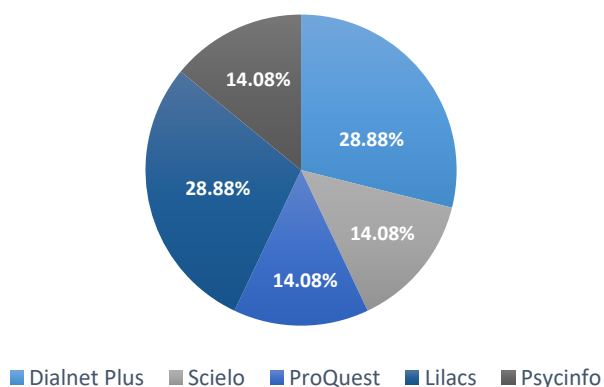


Figura 3. Países



Por último, en la Figura 4 se puede observar que el mayor porcentaje de publicaciones (28.88%) han sido halladas en las bases de datos Dialnet Plus y LILACS, al contrario que en las bases de datos Scielo, ProQuest y Psycinfo, cuyo porcentaje es 14.08%.

Figura 4. Bases de datos



### Discusión y conclusiones

Los estudios del *burnout* y *engagement* han ido incrementando en la última década debido a la necesidad de impartir una enseñanza de calidad y de reducir los datos que Eurostat (2019) proporciona sobre las tasas de abandono escolar.

En los estudios de Caballero et al. (2010), Molero et al. (2014) y Pinel et al. (2019), se demostró que el *burnout* académico origina en el individuo altos niveles de estrés, el cual es uno de los orígenes de este síndrome. Pero no es el único, puesto que, tal y como corroboran los estudios de Usán et al. (2018), se apreciaron otras variables que influyen, como por ejemplo el agotamiento y el cinismo.

Por otro lado, Schaufeli y Bakker (2004) muestran en sus estudios que algunos adolescentes se sienten motivados, interesados y comprometidos con sus estudios, considerando que muestran las características propias del *engagement*.

Si se presta atención a las particularidades del *burnout* y *engagement*, González et al. (2016), Martos et al., (2018) y Usán et al. (2018) definen ambos constructos como variables contrarias entre ellas, puesto que, en los estudios de demuestran que las dimensiones de agotamiento y el cinismo características del *burnout* reflejan una relación negativa con las dimensiones correspondientes al *engagement*, el vigor, la dedicación y a la absorción. Es por este motivo, por el que ambos constructos muestran una correlación inversa.

Esta revisión se ha realizado a causa del interés en las variables que pueden influir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los adolescentes, con la finalidad de concienciar y estudiar la importancia de reducir la tasa de abandono escolar que caracteriza a España.

En cuanto a las limitaciones de esta revisión cabe destacar, en primer lugar, la amplitud de esta temática, teniendo que centrar la atención en una muestra de adolescentes para reducirla y, en segundo lugar, resultaría interesante aumentar el límite temporal para valorar la evolución de los constructos estudiados durante un período de tiempo más largo. Para futuras líneas de investigación se pueden analizar un mayor número de bases de datos, con el objetivo de obtener unos resultados más significativos.

Concluyendo, el conocimiento de las variables de *burnout* y *engagement* académico puede desembocar en la utilización de estrategias didácticas, por parte de los docentes y de los estudiantes, para disminuir los niveles de estrés y agotamiento y promocionar la motivación, la persistencia, la eficacia y el esfuerzo en los estudiantes. Con el fin de prevenir el abandono escolar y el bajo rendimiento académico.

## Referencias

- Borzzone, M.A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarias. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. doi:10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Bresó, E., Schaudeli, W.B., Y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Caballero, C., Hederich, C., y Palacio, J. (2010). El Burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Caballero, C.C., Bresó, E., y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios Burnout in university students. *Psicología desde el caribe*, 32(3), 424-441.
- Clark, J.P.G. (2017). *Engagement's mediation of the relationship between personalized learning and achievement*. Kentucky: Western Kentucky University.
- Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Conexos (CIE-11). (2019). Síndrome de desgaste ocupacional (QD85). Recuperado de: <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>.
- Eurostat (2019). Tasa de abandono escolar prematuro de la población total de 18-24 años. Recuperado de: [https://www.eurostat.eu/elementos/ele0006800/ti\\_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tb10006878\\_c.html](https://www.eurostat.eu/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tb10006878_c.html).
- Froiland, J.M., y Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent Reading achievement. *Educational Psychology*, 34, 119-132.
- González, J., Portolés, A., Muñoz, A.J., y López, C. (2016). Actividad física como determinante de los niveles de engagement en el contexto educativo en alumnos de secundaria. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 27, 17-29.
- Martos, Á., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Simón, M.M., y Barragán, A.B. (2018). *Burnout y engagement* en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health*, 8(1), 23-36.
- Molero, M.M., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., y Soler, F.J. (2014). Rendimiento académico y conducta agresiva en estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 2(2), 69-79.
- Montoya, P.A., y Moreno, S. (2012). Relación entre el síndrome de *burnout*, estrategias de afrontamiento y *engagement*. *Psicologías desde el Caribe*, 29(1), 204-227.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M., y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 178-186.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Simón, M.M., Martos, y Gázquez, J.J. (2019a). The Mediating Role of Perceived Stress in the Relationship of Self-Efficacy and Work Engagement in Nurses. *Journal of Clinical Medicine*, 8(1), 10.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., y Oropesa, N.F. (2018). The Role of Emotional Intelligence in Engagement in Nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1915.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Barragán, A.B., Simón, M.M., Martos, Á., ... Oropesa, N.F. (2019b). Engagement y autoeficacia en Profesionales de Medicina. *Calidad de Vida y Salud*, 12(2), 16-28.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Oropesa, N.F., Simón, M.M., y Saracostti, M. (2019c). Parenting Practices, Life Satisfaction, and the Role of Self-Esteem in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 4045.
- Pinel, C., Pérez-Fuentes, M.C., y Carrión, J.J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordon. Journal of Education*, 71(1), 42-55.
- Portolés, A., González, J. (2016). Actividad física y niveles de burnout en alumnos de la E.S.O. *Retos*, 29, 95-99.
- Schaufeli, W., y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationships with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behaviour*, 25(3), 293.

- 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, 71-92. doi:10.1023/A:1015630930326
- Uribe, J., López, P., Pérez, C., y García, A. (2014). Síndrome de desgaste ocupacional (Burnout) y su relación con salud y riesgo psicosocial en funcionarios públicos que imparten justicia en México, D.F. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1554-1571. doi: 10.1016/S2007-4719(14)70393-X
- Usán, P., Salavera, C., Mejías, J.J., Merino, A., y Jarie, L.J. (2019). Relaciones de la inteligencia emocional, burnout y compromiso académico con el rendimiento escolar de los estudiantes adolescentes. *Archives of Medical Science*, 19(2), 197-207.
- Usán, P., Salavera, C., y Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 21(2), 141-153.
- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Relación entre orientaciones intrínsecas y burnout académico en estudiantes. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-10.
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T., y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal Applied Social Psychology*, 44, 133-144.
- Wang, M.T., y Holcombe, R. (2010). Adolescent's perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.

### 3. CONCLUSIONES

El análisis de la literatura científica con respecto al *engagement* o compromiso escolar y al *burnout*, ha permitido comprobar cuáles son algunas de las variables que influyen sobre ambos constructos.

En primer lugar, con respecto a la relación entre el compromiso escolar y la inteligencia emocional, se han obtenido resultados que apoyan una vinculación directa entre ambos. Puesto que, en los estudios se afirma que el bienestar psicológico de los estudiantes influye en el rendimiento académico, en la eficacia y en las calificaciones académicas.

Por otro lado, aquellos adolescentes que presentan altos niveles de autoconcepto, muestran altas puntuaciones de *engagement*. Es decir, tienen una alta capacidad cognitiva, afectiva y conductual.

En segundo lugar, la correlación entre el *engagement* académico, la autoeficacia y el rendimiento escolar, se verifica con los resultados de los estudios analizados. El compromiso escolar de los adolescentes está vinculado con el rendimiento y el éxito académico. Uno de los hallazgos más relevantes es que las mujeres alcanzan más puntuaciones en *engagement* y muestran unas puntuaciones más altas en autoeficacia académica. Sin embargo, son los hombres los que presentan mayores niveles de autoeficacia y vigor.

Por tanto, cabe señalar que los alumnos y alumnas con mayor *engagement*, obtienen un mejor rendimiento académico y, aquellos que tengan mayores puntuaciones de eficacia, dedicación, absorción y compromiso, presentan un rendimiento académico mayor.

En último lugar, se ha analizado la relación entre los constructos opuestos de *burnout* y *engagement*, obteniendo unos resultados útiles y relevantes. Puesto que, existe una relación negativa entre la resistencia, la dimensión del *engagement* y el *burnout*, ya que el *engagement* se correlaciona con la regulación emocional, la claridad emocional, el vigor, la dedicación y, finalmente, con la absorción. Mientras que, el *burnout* hace referencia al agotamiento emocional, psicológico y físico y al cinismo que sufren los estudiantes cuando tratan asuntos académicos. En este caso, son los varones los que obtienen altas puntuaciones en cinismo, destacando que en *burnout* y *engagement* no hay diferencias significativas entre ambos géneros.

En el presente trabajo se pueden destacar las limitaciones más comunes en los tres capítulos presentados: 1) escasa información sobre la relación entre el *engagement* y las variables estudiadas en relación a los adolescentes, 2) extensa amplitud de trabajos de esta temática basados en una bibliografía anticuada.

Para futuras líneas de investigación, en el primer capítulo, se sugiere analizar trabajos que centren la atención en habilidades más concretas de la Inteligencia Emocional, como la empatía, responsabilidad, asertividad, automotivación, etc., con el objetivo de conocer si influye o no en el *engagement*. Además de, centrar la atención en un rango de edad más acotado, puesto que la relación entre las variables puede modificarse de un curso académico a otro. Así como, investigar sobre cómo influyen las variables de *engagement*, autoeficacia y rendimiento en un rango de edad más acotado de la adolescencia, en el caso del segundo capítulo. Finalmente, se pueden analizar un mayor número de bases de datos, con el objetivo de obtener unos resultados más significativos.

En definitiva, este trabajo pretende aportar información relevante a todos aquellos agentes relacionados con la educación acerca del *engagement* académico y el *burnout*. Puesto que, si se tienen en cuenta y se conocen las características, las causas y las consecuencias de ambos constructos y de las variables que influyen en ellos, se podrá impartir una educación de calidad, de éxito y potenciar las habilidades y capacidades de cada uno de nuestros estudiantes. Así como, su propia motivación hacia el proceso de aprendizaje y reducir la tasa de abandono escolar que caracteriza a España.

Por otro lado, se muestra la importancia de prestar especial atención a la relación entre el *engagement* académico y la inteligencia emocional, para conseguir que los estudiantes adolescentes desarrollen habilidades propias de la Inteligencia Emocional y, como consecuencia, estén satisfechos académicamente.

#### 4. REFERENCIAS

- Bresó, E., Schaufeli, W.B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasiexperimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Caballero, C.C., Bresó, E., y González-Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 425-441. doi:10.14482/psdc.32.3.6217
- Cardila, F., Barragán, A.B., Martos, Á., Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., y Simón, M.M. (2016). Variables psicológicas influyentes en el rendimiento académico del alumno. En M.C. Pérez-Fuentes, J.J. Gázquez, M.M. Molero, Á. Martos, M.M. Simón, y A.B. Barragán, (Comps.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar*. Volumen II. Almería: ASUNIVEP.
- Cavazos, J., y Encinas, F.C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228-238. doi:10.1016/j.estger.2016.07.001
- Domínguez, J., López-Castedo, A., e Iglesias, E. (2017). Prevalencia del síndrome de burnout en personal de centros de menores: diferencias según su contexto sociolaboral. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(2), 138-147. doi:10.14718/ACP.2017.20.2.7 Elmore
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la Universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. doi:10.1016/j.ejeps.2017.07.003
- Gastaldi, F.G.M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L.E., y Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28. doi:10.1989/ejep.v7i1.149
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Ruiz, M.I., Miras, F., y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62
- Gómez-Fraguela, J.A., Fernández, N., Romero, E., y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), 211-217.
- González-Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R., Souto, A.J., y González-Doniz, L. (2016). La autoestima como variable protectora del burnout en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre Educación*, 30, 95-113.
- González-Cabanach, R., Souto, A., Freire, C., y Ferradás, M.M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 43-57.
- Hernández-Garre, C.M., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, Á., y Simón, M.M. (2018). Emotional Intelligence in higher education: From burnout to engagement. In M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Molero, y J.J. Gázquez (Eds.), *Psychology research progress. Emotional intelligence: Perceptions, interpretations and attitudes* (p. 65-86). New York: Nova Science Publishers.
- Londoño, M.E. (2015). Influencia de los factores Psicosociales en la Salud percibida, el Burnout y compromiso del personal. *ORP Journal*, 4, 2-12.
- Marsollier, R., y Aparicio, M. (2013). Burnout y Engagement: ¿Perspectivas complementarias o polos opuestos? Un análisis en trabajadores de la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 63-74.
- Martos, Á., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Simón, M.M., y Barragán, A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de ciencias de la salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36.
- Molero, M.M., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., y Soler, F.J. (2014). Rendimiento académico y conducta agresiva en estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 2(2), 69-79.
- Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Atria, L., Oropesa, N.F., y Gázquez, J.J. (2019). Burnout, Perceived Efficacy, and job Satisfaction: Perception of the Educational Context in High School Teachers. *Biomed Research International*, 1021408, 1-10.
- Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2018). Analysis of the mediating role of self-efficacy and self-esteem on the effect of workload on burnout's influence on nurses' plans to work longer. *Frontiers in Psychology*, 9(2605), 1-7.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A., Martos, Á., Simón, M.M., y Gázquez, J.J. (2018). Self-efficacy and engagement in health science students and their relation to self-esteem. *Publicaciones*, 48(1), 193-210.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, Á., Simón, M.M., y Gázquez, J.J. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de ciencias de la salud y su relación con la autoestima. *PUBLICACIONES Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 161-172.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., y Oropesa, N.F. (2018). The role of emotional intelligence in engagement in nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1915.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Martos, Á., y Gázquez, J.J. (2019b). Burnout and engagement: personality profiles in nursing professionals. *Journal of Clinical Medicine*, 8(286), 1-14.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Martos, Á., y Gázquez, J.J. (2019a). Analysis of the risk and protective roles of work-related and individual variables in burnout syndrome in nurses. *Sustainability*, 11(5745), 1-17.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 177-191.
- Rosales, Y. (2012). Estudio unidimensional del síndrome de burnout en estudiantes de medicina de Holguín. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(116), 795-803.

- Salanova, M., Martínez, I.M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del Psicólogo*, 35, 2230.
- Vizoso, C.M., y Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- Wang, M.T., y Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.