

ARTÍCULO ORIGINAL

# Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia

**Ramón González Cabanach\***  
*rgc@udc.es*

**Antonio Souto Gestal\*\***  
*antonio.souto@udc.es*

**Ramón Fernández Cervantes\*\***  
*rafecer@udc.es*

**Carlos Freire Rodríguez\***  
*carlos.freire.rodriguez@udc.es*

\*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

\*\*Departamento de Fisioterapia  
Universidad de A Coruña

**RESUMEN.** En los últimos años, diversos estudios han evidenciado la incidencia de las variables emocionales en la aparición del *burnout*. Habida cuenta de los elevados niveles de este síndrome hallados en la investigación reciente entre los estudiantes universitarios, el objetivo de nuestro trabajo es analizar, en una muestra de estudiantes de Fisioterapia, la relación existente entre las dimensiones que se engloban dentro de la regulación emocional (control emocional, uso de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento emocional y claridad emocional) y las tres dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). Nuestros resultados sugieren que cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones aparecen manifestaciones más claras de *burnout*. En cambio, cuanto mayor es la regulación emocional, menores síntomas de agotamiento y despersonalización, y mayores niveles de realización personal manifiestan los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE.** Regulación emocional, *Burnout*, Estudiantes universitarios

## Emotion regulation and academic burnout in students of Physiotherapy

**ABSTRACT.** In the recent past, several studies have been showed the consequences of emotional variables in burnout. Literature has proved lastly the existence of high levels of burnout among university students. The present study assesses the relationship among emotion regulation factors (emotionally control, use of emotionally regulation strategies, emotionally self-knowledge, and emotionally clarity) and burnout factors (emotionally

exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment) in a sample of Physiotherapy students. Our results suggest that burnout syndrome appears when student's emotion regulation is low. Furthermore, higher levels of emotion regulation show lower levels of emotionally exhaustion and depersonalization, and higher levels of personal accomplishment.

**KEY WORDS.** Emotion regulation, *Burnout*, University students

---

Fecha de recepción: 3/4/2011 · Fecha de aceptación: 15/6/2011

Dirección de contacto:

Ramón González Cabanach

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña.

Campus de Elviña, 15071. A Coruña, España.

Tel. 981 16 70 00 Ext. 1874. Fax: 981 16 71 15

## 1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *burnout*, que fue introducido por Freudenberger (1974) y popularizado por Maslach (1976), refleja el desgaste experimentado por los profesionales de los servicios humanos, particularmente por aquéllos que desempeñan una función asistencial en los ámbitos de las ciencias de la salud, las ciencias de la educación o las ciencias psicosociales (García, Herrero y León, 2007; Hernández-Martín, Fernández-Calvo, Ramos y Contador, 2006; Serrano, Garcés e Hidalgo, 2008; Soriana y Herruzo, 2004). Maslach y Jackson (1982) lo caracterizan como la reacción a un estrés crónico, siendo sus rasgos principales el agotamiento (físico y/o psicológico), la depersonalización y un sentimiento de inadecuación a la actividad ocupacional.

La dimensión del agotamiento o cansancio emocional, que incluye la fatiga emocional causada por la actividad desarrollada determina una pérdida de interés y atractivo por la actividad que se desempeña, una disminución notable o pérdida de la satisfacción laboral y la aparición de un sentimiento de indefensión, que es consecuencia de haber intentado modificar las cosas sin haber obtenido ningún resultado positivo. La depersonalización refleja una actitud impersonal y negativa hacia los usuarios. Se manifiesta por una falta de interés, por la objetivización de los problemas, por la pérdida de empatía humana con las dificultades e incluso por la culpabilización del estado de necesidad en que se encuentran. La falta de realización personal consiste en el sentimiento y la creencia de que el trabajo no merece la pena, de que no se pueden cambiar las cosas, de que no vale la pena intentar

la mejora personal ni institucional, así como en la aparición de pensamientos de cambio de ocupación.

Pero estas tres dimensiones no tienen la misma significación psicológica. Mientras que las dos primeras, agotamiento y depersonalización, constituyen el *corazón del burnout* (Durán, Extremera y Rey, 2004; Lee y Ashforth, 1996; Manzano, 2002, 2004), algunos autores consideran que la última dimensión, la realización personal, desempeña un papel diferente de las otras dos. De hecho, se afirma que esta tercera dimensión, formulada en positivo (realización o eficacia personal), satura en el mismo factor que el *engagement*, vinculación o compromiso laboral (y, suponemos, también en el compromiso o implicación en el aprendizaje). Manzano (2004) denomina al factor formado por las tres dimensiones del *engagement* y la de la realización como la "esencia del éxito". En cambio, las dimensiones del cansancio emocional y la depersonalización están negativa y significativamente relacionadas con las tres dimensiones del *engagement* (Manzano, 2002; Menezes, Fernández-Calvo, Hernández-Martín, Ramos y Contador, 2006; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002b).

En los últimos años los estudios sobre *burnout* se han ampliado, abordando también a la población de estudiantes (González y Landero, 2007; Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Lopes da Silva, 2002; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002a), y específicamente a los universitarios. Diversos especialistas consideran que el ámbito académico es uno de los más vulnerables a la aparición de *burnout*, como consecuencia de diferentes factores (de organización, de interacción, personales, etc.). Surge, de este modo, el interés por el denominado *burnout* académico. Se parte de la premisa de que, al igual que los profesionales, los estudiantes se ven sometidos a presiones y sobrecargas laborales, en este caso a aquellas exigencias propias del contexto académico (Garcés, 1995), exigencias que pueden

propiciar que lleguen a experimentar tal grado de estrés que sientan que física y psíquicamente no dan más de sí, duden de sus propias competencias como estudiantes y desarrollen una actitud cínica y de total desinterés hacia el estudio (Gil-Monte, 2002).

Estas investigaciones han puesto de relieve que los estudiantes universitarios también se “quemán”, mostrando niveles significativos de agotamiento, despersonalización y falta de realización o eficacia personal respecto a sus actividades académicas (Gold y Michael, 1985; Martínez et al., 2002; Martínez y Salanova, 2003; Meier y Schmeck, 1985; Nowack, Gibbons, y Hanson, 1985; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002a, 2002b).

Dentro de estos estudios sobre burnout, la literatura científica ha investigado la existencia de una serie de variables personales que desempeñan un relevante papel en su aparición. Entre ellas, en los últimos años se ha incidido en el papel de la inteligencia emocional, especialmente en su vertiente de regulación emocional, en el *burnout* académico. A tenor de los trabajos de Extremera y colaboradores (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007), parece existir una correlación negativa entre inteligencia emocional y *burnout* académico. De esta manera, una mayor inteligencia emocional por parte de los estudiantes se halla negativamente asociada con las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización. A su vez, mayores puntuaciones en inteligencia emocional correlacionaban positivamente con mayores niveles de eficacia académica.

De hecho, Maslach (1982), dentro de la categorización de la sintomatología propia del desgaste profesional, distingue como uno de los cuatro grandes grupos de síntomas los emocionales (irritabilidad, agotamiento emocional, distanciamiento emocional, etc.). En este sentido, el reciente trabajo de Moral, González y Landero (2011) evidencia que la ira contribuye a la percepción de falta de apoyo y reconocimiento y a la experimentación de cansancio emocional.

En la misma línea, Gil-Monte y Peiró (1997), tras una revisión de la literatura sobre el

tema, establecieron que el ámbito emocional constituye uno de los cuatro grandes índices que se han asociado al síndrome de *burnout*.

Se puede concluir, por tanto, que las emociones, y en concreto su regulación (la regulación emocional), desempeñan un papel relevante en la aparición del *burnout*. Interesa conocer si esta relación también se puede sostener en el ámbito académico. Por esta razón, el objetivo de nuestro trabajo es comprobar la relación existente entre las dimensiones que se engloban dentro de la regulación emocional y las tres dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal), hipotetizando que cuanto mayor sea la regulación emocional, menor será el agotamiento emocional y la despersonalización. Y, en cambio, a mayor control emocional, encontraremos un mayor sentimiento de realización personal. En concreto, las hipótesis planteadas son dos:

1. Cuanto mayor sea la regulación emocional (expresada en forma de control emocional, uso de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento emocional y claridad emocional), menor será el cansancio emocional y la despersonalización.
2. Cuanto mayor sea la regulación emocional (expresada en control emocional, uso de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento emocional y claridad emocional), mayor será el sentimiento de realización personal.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La muestra utilizada está integrada por 487 estudiantes de los tres cursos de la diplomatura de Fisioterapia de diversas universidades españolas (en concreto, de las de A Coruña, Granada, Vigo (Pontevedra) y Rey Juan Carlos, UEM). La edad de los sujetos oscila entre 18 y 47 años, siendo la media de 21,28 y la desviación típica 4,32. Del total de la muestra, 354 son mujeres (el 72,68%) y el resto, 133, son varones (el 27,32%).

### 2.2. Instrumentos de medida

Se evaluó el *burnout* a través de una adaptación al contexto de los estudios universitarios de la versión española de TEA del

*Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1997). Este instrumento consta de 22 ítems que miden 3 factores: cansancio emocional (también denominado agotamiento emocional o exhaustación emocional), despersonalización y realización personal (también denominado eficacia personal).

Los diversos estudios realizados reprodujeron, en general, esta misma estructura factorial (García et al., 2007; Gil-Monte y Peiró, 1999; Gold, Bachelor y Michael, 1989; Hernández-Martín et al., 2006; Kanste, Miettunen y Kyngäs, 2006; Kim y Ji, 2009; Richardsen y Martinussen, 2004). La consistencia de esta escala fue comprobada en una amplia muestra de sujetos. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en nuestra muestra fueron los siguientes: .90 para Cansancio Emocional; .79 para Despersonalización, y .71 para Realización Personal.

En relación con la validez de este instrumento, numerosos estudios muestran apoyo tanto a su validez convergente como discriminante. El análisis factorial realizado con nuestros datos coincide con la estructura tridimensional del MBI encontrada en numerosos estudios, algunos de los cuales se citan más arriba.

Dado que esta escala fue concebida para profesionales de la salud, se introdujeron algunas modificaciones consistentes en la sustitución de la(s) palabra(s) clave que identifican el contexto.

Para la medida de la regulación emocional hemos utilizado la adaptación española, realizada por Hervás y Jódar (2008), de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional de Gratz y Roemer (2004). Este cuestionario está integrado por cinco dimensiones, que los autores denominan como descontrol emocional, rechazo emocional, interferencia emocional, desatención emocional y confusión emocional. Para nuestro trabajo, hemos prescindido de una de las dimensiones, la de interferencia emocional, dado que mide fundamentalmente la atención de la persona (especialmente, la concentración en la realización de las actividades). Analizando el contenido de las diferentes dimensiones, y para una mejor comprensión de nuestros resultados, los hemos redenido, en línea con la formulación original de Gratz y Roemer (2004), si bien en positivo, como control emocional, que

mide también síntomas depresivos y rumiación; uso de estrategias de regulación emocional, que mide la aparición de emociones negativas hacia sí mismo (enfado, vergüenza, culpabilidad, irritabilidad...); autoconocimiento emocional; y claridad emocional. La escala total está integrada por 28 ítems. Los datos obtenidos en nuestra investigación revelan que la fiabilidad del cuestionario, considerado globalmente, es alta (.934). La fiabilidad de las diferentes dimensiones supera .85. El análisis factorial realizado con nuestros datos revela una estructura coincidente con la aportada por Hervás y Jódar (2008), es decir de cinco dimensiones, que explica el 60,90% de la varianza.

### 2.3. Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes, que respondieron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los ítems del cuestionario, se les recaló que era muy importante que contestaran con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de dicha información.

Dado que el objetivo de esta investigación es analizar la posible existencia de diferencias significativas en cada una de las tres dimensiones constitutivas del *burnout* (cansancio o agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) en función del nivel de regulación emocional (alto/medio/bajo) manifestado por los estudiantes de la muestra, se recurrió al ANOVA de un factor, si bien previamente se estableció la correlación entre estas dimensiones. Para la realización del ANOVA se procedió, en primer lugar, a establecer los tres grupos de regulación emocional, empleando como punto de diferenciación la puntuación correspondiente a los percentiles 25, 50 y 75. A continuación se procedió al cálculo del ANOVA. Para averiguar la existencia de diferencias significativas entre los grupos establecidos, se utilizó como prueba de contraste *post hoc* Scheffé o Games-Howell, según la posibilidad de asumir o no homogeneidad en las varianzas. En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de

significación de .05. Asimismo, con el fin de estimar la magnitud del efecto de las diferencias encontradas, se empleó la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

### 3. RESULTADOS

En una primera aproximación al estudio de las relaciones entre la regulación emocional y las

tres dimensiones que conforman el *burnout*, hemos procedido a considerar los índices de correlación entre las variables (véase Tabla 1). En concreto, entre las cuatro dimensiones medidas de la regulación emocional (control, uso de estrategias de regulación, autoconocimiento y claridad) y las dimensiones del *burnout*.

	N	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
<b>Control emocional</b>	487	,487(**)	,335(**)	-,187(**)
<b>Uso de estrategias de regulación emocional</b>	487	,480(**)	,282(**)	-,149(**)
<b>Claridad emocional</b>	487	,343(**)	,294(**)	-,158(**)
<b>Autoconocimiento emocional</b>	487	,131(**)	,159(**)	-,264(**)
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)				

Tabla 1. Correlaciones bivariadas (Pearson) entre las dimensiones de cansancio emocional y las dimensiones de burnout

De acuerdo con los resultados que se exponen en esta tabla, todas las dimensiones de la regulación emocional correlacionan positiva y significativamente, al nivel de confianza del 99%, con las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización del *burnout*, y negativa y significativamente con la dimensión de realización personal.

Para profundizar en estos resultados, estableciendo otro tipo de vinculación más directa entre ambas variables, se llevó a cabo un análisis

de varianza de un factor. A través de esta prueba se pretendía determinar si las diferencias en la regulación emocional influirían de forma significativa sobre el grado de *burnout* experimentado por los estudiantes, concretado en las diferentes dimensiones que lo integran. En las Tablas 2 y 3 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta regulación emocional en cada una de estas dimensiones. También se incluyen los valores del estadístico F, acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

	Control emocional	N	M	DT	F	Sig.
<b>Control</b>						
<i>Cansancio Emocional</i>	Bajo	124	1,617	1,044	49,421	<b>,000</b>
	Medio	227	2,077	,945		
	Alto	136	2,800	1,199		
<i>Despersonalización</i>	Bajo	124	,408	,608	30,285	<b>,000</b>
	Medio	227	,595	,703		
	Alto	136	1,162	1,150		
<i>Realización Personal</i>	Bajo	124	3,829	1,183	4,968	<b>,007</b>
	Medio	227	3,604	1,029		
	Alto	136	3,403	1,092		
<b>Uso de estrategias de regulación</b>						
<i>Cansancio Emocional</i>	Bajo	139	1,602	,918	51,400	<b>,000</b>
	Medio	205	2,113	1,046		
	Alto	143	2,852	1,147		
<i>Despersonalización</i>	Bajo	139	,403	,597	19,164	<b>,000</b>
	Medio	205	,684	,892		
	Alto	143	1,029	,988		
<i>Realización Personal</i>	Bajo	139	3,699	1,182	9,149	<b>,000</b>
	Medio	205	3,765	1,016		
	Alto	143	3,283	1,059		

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de control y uso de estrategias de regulación emocional respecto al *burnout* experimentado

	Control emocional	N	M	DT	F	Sig.
<b>Claridad</b>						
<b>Cansancio Emocional</b>	Baja	148	1,737	1,058	26,614	<b>,000</b>
	Media	180	2,145	,977		
	Alta	159	2,643	1,214		
<b>Despersonalización</b>	Baja	148	,433	,624	19,938	<b>,000</b>
	Media	180	,640	,772		
	Alta	159	1,033	1,083		
<b>Realización Personal</b>	Baja	148	3,798	1,209	6,619	<b>,001</b>
	Media	180	3,662	,976		
	Alta	159	3,361	1,077		
<b>Autoconocimiento</b>						
<b>Cansancio Emocional</b>	Bajo	156	2,061	1,195	5,253	<b>,006</b>
	Medio	196	2,097	1,015		
	Alto	135	2,452	1,228		
<b>Despersonalización</b>	Bajo	156	,496	,657	7,875	<b>,000</b>
	Medio	196	,742	,910		
	Alto	135	,894	1,014		
<b>Realización Personal</b>	Bajo	156	3,885	1,063	12,864	<b>,000</b>
	Medio	196	3,627	1,095		
	Alto	135	3,248	1,044		

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

Asimismo, en la Tabla 4 se presentan las diferencias entre los tres grupos establecidos, así como los valores del tamaño del efecto, los cuales nos permiten determinar la magnitud del efecto obtenido. De acuerdo con Cohen (1988), cabría

considerar que las diferencias son *grandes* a partir de valores iguales o superiores a  $d = .80$ . Estas diferencias serían *moderadas* cuando los valores obtenidos se encuentren en torno a  $d = .50$ . Por debajo de  $d = .20$ , se consideraría que las diferencias entre medias son *pequeñas*.

		Cansancio emocional		Despersonalización		Realización personal	
		p	d	p	d	p	d
<i>Control</i>	Bajo-Medio	<b>.000</b>	.439	<b>.026</b>	.275	.181	.206
	Medio-Alto	<b>.000</b>	.766	<b>.000</b>	.833	.235	.184
	Bajo-Alto	<b>.000</b>	1.206	<b>.000</b>	1.109	<b>.007</b>	.391
<i>Uso de estrategias de regulación</i>	Bajo-Medio	<b>.000</b>	.489	<b>.002</b>	.330	.855	.060
	Medio - Alto	<b>.000</b>	.708	<b>.003</b>	.405	<b>.000</b>	.446
	Bajo -Alto	<b>.000</b>	1.197	<b>.000</b>	.735	<b>.006</b>	.385
<i>Claridad</i>	Baja-Media	<b>.001</b>	.373	<b>.021</b>	.243	.530	.125
	Media-Alta	<b>.000</b>	.456	<b>.001</b>	.462	.039	.277
	Baja-Alta	<b>.000</b>	.830	<b>.000</b>	.706	<b>.002</b>	.402
<i>Autoconocimiento</i>	Bajo-Medio	.952	.031	<b>.010</b>	.282	.082	.240
	Medio-Alto	<b>.016</b>	.312	.343	.174	<b>.007</b>	.353
	Bajo-Alto	<b>.018</b>	.344	<b>.000</b>	.457	<b>.000</b>	.594

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

Como podemos apreciar en las tablas 2, 3 y 4, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes considerados en función de su nivel de regulación emocional en las tres dimensiones que integran el *burnout*. Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, hemos de conocer entre qué grupos en concreto se encuentran tales diferencias. Con este propósito recurrimos a los contrastes *post hoc*. La decisión del procedimiento o prueba más adecuada nos exige determinar previamente si es posible o no asumir varianzas iguales. Para ello, es preciso recurrir al estadístico de Levene, el cual permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas. Los datos obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula y, en consecuencia, recurrir a la prueba de contraste de Games-Howell en las dimensiones cansancio emocional y despersonalización. Por contra, en la dimensión realización personal el nivel de significación del estadístico de Levene es superior a .05, con lo cual se acepta la hipótesis de homogeneidad entre

las varianzas y se utiliza como prueba de contraste la de Scheffé.

En las dimensiones que constituyen el *corazón del burnout*, esto es, el cansancio emocional y la despersonalización, nuestros resultados evidenciaron la existencia de diferencias significativas en estas variables entre los tres grupos de regulación emocional (alto, medio y bajo), en tres de sus cuatro dimensiones: control, uso de estrategias de regulación y claridad. De acuerdo con ello, en lo que concierne al cansancio emocional, son los estudiantes que manifiestan una menor capacidad para controlar sus emociones y regularlas por medio de estrategias adaptativas así como una menor claridad emocional quienes, en comparación con los estudiantes encuadrados en los grupos medio y alto, muestran síntomas más evidentes de agotamiento físico y emocional ( $p < .001$  en todos los casos, a excepción del contraste baja-media claridad, cuyo nivel de significación es  $p < .05$ ). Si atendemos a los valores de la magnitud del efecto obtenidos, podemos considerar como *grandes* las

diferencias en cansancio emocional entre los estudiantes con alto y bajo control ( $d=1.206$ ) y alto y medio control ( $d=.766$ ), así como entre los estudiantes con una elevada y una baja utilización de estrategias de regulación ( $d=1.197$ ) y claridad ( $d=.830$ ). Serían *moderadas* las diferencias entre los grupos medio y bajo ( $d=.489$ ) y medio y alto ( $d=.708$ ) uso de estrategias y entre los estudiantes con una alta y una media claridad emocional ( $d=.456$ ).

En cuanto a la dimensión autoconocimiento emocional, nuestros datos indican la existencia de diferencias significativas en los contrastes medio-alto y bajo-alto ( $p<.05$  en ambos casos). Por consiguiente, únicamente los estudiantes que muestran un elevado autoconocimiento de sus emociones se preservan contra la aparición de síntomas de agotamiento emocional. En ambos casos, el tamaño de las diferencias encontradas son *pequeñas* ( $d=.312$  y  $d=.344$ , respectivamente).

Respecto al componente de despersonalización del *burnout*, como ya señalamos, existirían diferencias significativas entre los tres grupos de estudiantes considerados en función de su nivel de control, claridad y empleo de estrategias de regulación emocional. De esta manera, de acuerdo con nuestros resultados, el no lograr elevados niveles en estas dimensiones de la regulación emocional conduciría a la adopción de actitudes y comportamientos cínicos y de desinterés hacia los estudios ( $p<.05$  en todos los casos). Además, considerando la magnitud del efecto de las diferencias entre medias, éstas serían grandes entre los estudiantes con alto y bajo ( $d=1.109$ ) y alto y medio control emocional ( $d=.833$ ) y moderadas en los contrastes entre los grupos alto-bajo uso de estrategias de regulación ( $d=.735$ ) y alto-bajo y alto-medio claridad emocional ( $d=.706$  y  $d=.462$ , respectivamente). En lo relativo al componente de autoconocimiento emocional, se aprecian diferencias significativas entre los estudiantes de bajo y medio ( $p<.05$ ) y bajo y alto autoconocimiento ( $p<.001$ ), alcanzando la consideración de moderadas las diferencias de medias entre estos dos últimos grupos de comparación ( $d=.457$ ). Ello parece indicar que los estudiantes que manifiestan un escaso conocimiento de sus emociones evidencian síntomas de desinterés y falta de implicación hacia las cuestiones de índole académico. Por el contrario, son los estudiantes

con una alta regulación emocional los que tienen menores niveles de despersonalización.

Finalmente, en lo que respecta a la realización personal, nuestros datos revelan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con un alto y un bajo control emocional y una alta y baja claridad emocional ( $p<.05$  en ambos casos), siendo en ambos casos moderado el tamaño de las diferencias de medias ( $d=.391$  y  $d=.402$ , respectivamente). A tenor de estos resultados, los estudiantes que no son capaces de controlar sus emociones y no tienen claras las mismas muestran elevados niveles de falta de eficacia académica, en este caso. Respecto al uso de estrategias de regulación y al autoconocimiento emocional, en ambos casos se advierten diferencias significativas en los contrastes entre los grupos medio-alto ( $p<.001$  y  $p<.05$ , respectivamente) y bajo-alto ( $p<.05$  y  $p<.001$ , respectivamente). No obstante, sólo en este último caso (bajo-alto autoconocimiento emocional) podemos estimar como moderada la magnitud de esas diferencias ( $d=.594$ ). Así pues, en vista de ello, podemos afirmar que los estudiantes que presentan un elevado autoconocimiento emocional y, además, recurren con frecuencia a estrategias que les permiten regular sus emociones parecen sentirse realizados personalmente.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos visto en el análisis de los resultados obtenidos, los datos permiten confirmar plenamente las hipótesis formuladas. En efecto, se comprueba que cuanto mayor es la regulación emocional de los estudiantes menor es la presencia de las dos dimensiones que conforman el *núcleo duro* del *burnout*, es decir, el cansancio emocional y la despersonalización. En concreto, cuanto mayor control emocional, uso efectivo de estrategias de regulación emocional, autoconocimiento y claridad emocional, menor es el *burnout*. Una elevada regulación emocional, por tanto, funciona previniendo la aparición de *burnout* en los estudiantes universitarios. En cambio, cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones, aparecen manifestaciones más claras de *burnout*.

Asimismo, los estudiantes que regulan de forma más eficaz sus emociones (tienen mayor

control emocional, mayor uso de estrategias de regulación, mayor autoconocimiento y claridad emocional) manifiestan niveles más altos de eficiencia y realización personal. Estos estudiantes se sienten más realizados y eficientes en el desarrollo de su formación académica. En cambio, son los estudiantes con una regulación emocional menos eficaz los que se sienten menos realizados personalmente.

Los resultados obtenidos coinciden, pues, en los aspectos sustanciales con los aportados previamente por Durán et al. (2006) y por Extremera et al. (2007), quienes destacan el papel de la regulación emocional en el *burnout* académico. Pero son bastante más específicos, ya que clarifican el papel de diferentes dimensiones de esta regulación emocional (el control, el uso de estrategias de regulación, el autoconocimiento y la claridad) en la aparición del *burnout*.

Diversos factores, tanto de índole intrapersonal como contextual, parecen incidir en la experimentación del *burnout* académico. Un modelo que aglutina y refleja el papel desempeñado por ambos tipos de variables es el *Modelo de Reserva de Afrontamiento (Coping Reservoir)* propuesto por Dunn, Igliewicz y Moutier (2008) para explicar el *burnout* experimentado por estudiantes de Medicina. De acuerdo con dicho modelo, el estudiante posee una determinada capacidad de reserva o de recursos para afrontar los problemas, la cual depende fundamentalmente de sus variables intrapersonales. Será la combinación de estas variables personales y contextuales y en función del sentido que presenten (positivo o negativo) la que rellenará o vaciará la reserva de afrontamiento. Así, *inputs* positivos, tales como el apoyo social, el estímulo intelectual o la realización de actividades de ocio incrementarán la resiliencia del estudiante. Por el contrario, *inputs* negativos, como el estrés o las demandas excesivas de tiempo y energía favorecerán la experimentación de *burnout*.

Nuestros resultados resaltan el papel de estos recursos personales en la prevención de la aparición del *burnout* y en la mejora de la realización o eficacia personal, en línea con lo señalado por Khrantsova, Saarnio, Gordeeva y Williams (2007) y Salami (2008). Incidiría, por tanto, en el significativo papel desempeñado por los recursos personales (y, en concreto, por una eficaz gestión de los mismos) en el afrontamiento

del estrés en contextos académicos (Cabanach, Fernández-Cervantes, González-Doniz y González, 2007; Cabanach, Valle, Franco y García, 2002).

Coincidirían también con las aportaciones de Schaufelli y Bakker (2004) de que los recursos personales contribuyen al desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas y a la promoción del bienestar psicológico.

Igualmente, nuestros resultados insistirían en el interés suscitado por el desarrollo de programas de mejora de los recursos afectivo-motivacionales para mejorar la autoaceptación y la realización personal de los estudiantes universitarios, en coherencia con la aportación de Salami (2010) que afirma la importancia de diseñar programas de promoción del bienestar psicológico como medio, a la vez, de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Dentro de esta mejora de los recursos personales, y en concreto de los afectivo-motivacionales, como medio más eficaz de prevenir la aparición de estrés crónico en contextos universitarios, la regulación de las emociones se perfila como uno de los instrumentos más potentes. Esta investigación viene a llenar un vacío histórico de la Psicología que, tradicionalmente, ha venido prestando una escasísima atención al estudio del amplio abanico de emociones que se dan dentro del ámbito académico, a excepción de la ansiedad, como queda patente en los datos aportados en la revisión realizada por Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002). Pero todavía hay una escasez mayor de estudios explicativos de cómo los estudiantes regulan sus emociones (Schutz y Davis, 2000).

Falta de atención que se observa también en la práctica educativa. En efecto, apenas se dedica tiempo en las aulas a enseñar a los estudiantes la importancia de entender las emociones como señales o pistas que hacen posible determinar cuándo estamos ante un problema. Del mismo modo, tampoco se trabajan con los estudiantes procedimientos, técnicas y estrategias necesarias para hacer frente de forma positiva a las emociones, especialmente las de signo negativo, que puedan surgir en situaciones educativas, ni cómo regularlas para mantener el compromiso en el aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. y González, P. (Coords.) (2007). *La atención psicológica al cuidador: El estrés del cuidador*. A Coruña: Psicoeduca.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Franco, V. y García, A. (2002). *El estrés del cuidador de personas mayores con demencia*. Ferrol: In Fieri.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science (2nd edit.)* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dunn, L. B., Iglewicz, A. y Moutier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being: Promoting resilience and preventing burnout. *Academic Psychiatry, 32 (1)*, 44-53.
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout, and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports, 95 (2)*, 386-390.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18 (supl.)*, 158-164.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342*, 239-256.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30 (1)*, 159-165.
- Garcés, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema, 7 (1)*, 33-40.
- García, J. M., Herrero, S. y León, J. L. (2007). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de Psicología, 25 (2)*, 157-174.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Revista de Salud Pública de México, 44 (1)*, 33-40.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema, 11 (3)*, 679-689.
- Gold, Y., Bachelor, P. A. y Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement, 49 (3)*, 549-561.
- Gold, Y. y Michael, W. B. (1985). Academic self-concept correlates of potential burnout in a sample of first-semester elementary school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement, 45*, 909-914.
- González, M. T. y Landero, R. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology, 10 (1)*, 199-206.
- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26 (1)*, 41-54.
- Hernández-Martín, L., Fernández-Calvo, B., Ramos, F. y Contador, I. (2006). El síndrome de burnout en funcionarios de vigilancia de un centro penitenciario. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6 (3)*, 599-611.
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud, 19 (2)*, 139-156.
- Kanste, O., Miettunen, J. y Kyngäs, H. (2006). Factor structure of the Maslach Burnout Inventory among Finnish nursing staff. *Nursing & Health Sciences, 8 (4)*, 201-207.
- Khramtsova, I., Saarnio, D. A., Gordeeva, T. y Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviours and attitudes. *American Journal of Psychological Research, 3(1)*, 8-16.
- Kim H. y Ji, J. (2009). Factor structure and longitudinal invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research on Social Work Practice, 19 (3)*, 325-339.
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81 (2)*, 123-133.
- Manzano, G. (2002). *Burnout y engagement en un colectivo preprofesional*. Estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología, 74*, 79-102.

- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 399-416.
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13-23.
- Maslach, C., 1976. Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982): *Burnout, the cost of caring*. New York: Prentice Hall Press.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. Sanders y J. Suls (Eds.), *Socialpsychology of health and illness* (pp. 227-251). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1997). *MBI: Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA Ediciones.
- Menezes, V. A., Fernández-Calvo, B., Hernández-Martín, L., Ramos, F., y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo burnout-engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18 (4), 791-796.
- Meier, S. F. y Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26, 63-69.
- Moral, J., González, M. T. y Landero, R. (2011). Estrés percibido, ira y burnout en amas de casa mexicanas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (2), 123-143.
- Nowack, K. M., Gibbons, J. M. y Hanson, A. L. (1985). Factors affecting burnout and job performance of resident assistants. *Journal of College Student Personnel*, 26, 137-142.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Richardson A. y Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (3), 377-384.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16 (2), 155-162.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2 (3), 247-257.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A., (2002b). The measurement of burnout and engagement. A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schutz, P. A. y Davis, H. A. (2000). Emotions during self-regulation: The regulation of emotions during test taking. *Educational Psychologist*, 35 (4), 243-256.
- Serrano, M. F., Garcés, E. e Hidalgo, M. D. (2008). Burnout en fisioterapeutas españoles. *Psicothema* 20 (3), 361-368.
- Soriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.