

Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios

Natalio Extremera Pacheco

Auxiliadora Durán

Facultad de Psicología

Universidad de Málaga

Lourdes Rey

AMADPSI

Resumen

En la última década, la investigación educativa ha puesto de manifiesto la relación existente entre las habilidades de inteligencia emocional (IE) y un mejor ajuste psicológico de los estudiantes. Sin embargo, no existen estudios que examinen si estas habilidades emocionales pueden constituir un factor amortiguador del estrés académico y, al mismo tiempo, facilitar en los estudiantes actitudes positivas hacia sus estudios y tareas. La presente investigación, con una muestra de 371 estudiantes universitarios de dos universidades andaluzas, se centra en el análisis de la relación entre la IE y el grado en que el estudiante está «quemado» en sus estudios (*burnout*), sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realiza durante su carrera (*engagement*) y sus niveles de estrés. Los resultados evidenciaron que altos niveles de IE en los alumnos se relacionaban con menores niveles de agotamiento, cinismo, mayor eficacia académica, menor percepción de estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas aproximadamente una o dos semanas antes de comenzar el período de exámenes. En el marco de la mejora de la calidad del aprendizaje y del incremento del bienestar psicológico del estudiante, los resultados obtenidos apuntan hacia la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades emocionales en las aulas como un factor amortiguador de los *estresores* académicos y como vehículo para una mayor dedicación hacia el aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia emocional, burnout, engagement, estrés, estudiantes universitarios.

Abstract: *Emotional intelligence and its relationship with the levels of burnout, engagement and stress in university students*

In the last decade, the educational research has highlighted the relationship between emotional intelligence (EI) abilities and student psychological adjustment. However, there is no research that examines if these emotional abilities might represent a buffer factor for academic stress as well as provide students with positive attitudes towards studying and completing their academic tasks. The present study, based on a sample of 371 university students from two Andalusian universities, focuses on the analysis of the relationship between EI and the levels of academic burnout, vigour, dedication and absorption (or engagement) when carrying out tasks during their degree course as well as stress. The results showed that high levels of EI were related to lower levels of exhaustion, cynicism and higher academic efficacy, lower perceived stress and higher scores on vigour, dedication and absorption when completing academic tasks approximately two weeks before starting the period of exams. As far as the improvement of students' learning quality and their psychological comfort are concerned, these findings reveal the value of developing emotional abilities in the classroom as a buffer factor of academic stress elements and as an important vehicle to increase students' dedication towards learning.

Key words: emotional intelligence, burnout, engagement, stress, university students.

Introducción

El foco de interés de los investigadores en el ámbito del síndrome de «estar quemado» (*burnout*) se ha diversificado enormemente desde que Freudenberg (1974) perfilara el horizonte conceptual del *constructo* en el marco de las profesiones asistenciales a mitad de los años setenta. De este modo, las investigaciones en el campo organizacional en torno a esta respuesta negativa al estrés laboral han tratado de identificar sus factores antecedentes y las consecuencias negativas que conlleva este fenómeno tanto para los trabajadores como para la organización. En este sentido, a lo largo de más 30 años, una amplia variedad de estudios han desvelado sus efectos negativos y adversos, primero en el sector de las profesiones asistenciales (p. ej., profesores, médicos, trabajadores sociales, etc.) y, posteriormente, en otros colectivos (p. ej., informáticos, administrativos, etc.) (para una revisión véase Schaufeli y Enzmann, 1998; Schaufeli y Buunk, 2002; Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001). Asimismo, en la última década, incluso colectivos enmarcados en un contexto pre-ocupacional o académico se han convertido en objeto de investigación debido, principalmente, al hecho de que han de afrontar situaciones estresantes,

relativamente nuevas y que plantean demandas muy exigentes no siempre acordes a los recursos disponibles (Martínez y Salanova, 2003; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau, 2005; Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002a).

La propuesta conceptual elaborada por Maslach y Jackson (1986), como fruto de su trabajo empírico, se ha consolidado como definición clásica del síndrome de *burnout*, apoyada en la extensión del uso del instrumento de medida desarrollado por estas autoras. Se considera así el *burnout* como un síndrome integrado por tres síntomas: 1) cansancio emocional, ya que la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación; 2) despersonalización-cinismo, dimensión caracterizada por una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los beneficiarios de los servicios o hacia la actividad que se realiza, y 3) baja realización personal-eficacia profesional, pues el profesional experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo del trabajo. La doble denominación incluida en las dos últimas dimensiones responde a la extensión del concepto y medida del síndrome de «estar quemado» a profesiones no asistenciales. En el contexto de este tipo de actividades, las dimensiones del síndrome hacen referencia no tanto a las reacciones emocionales provocadas por el contacto con otras personas sino a la propia actividad laboral realizada (Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996). Ampliando esta perspectiva marcadamente tridimensional y con vocación integradora, Schaufeli y Enzmann (1998) han definido el síndrome como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo, que aparece en individuos normales y se caracteriza por agotamiento emocional, acompañado de *distrés*, sentimientos de reducida competencia, poca motivación y actitudes disfuncionales en el trabajo.

En los últimos años se ha desarrollado en paralelo un creciente interés por el estrés académico que puede afectar a los estudiantes (Muñoz, 2004). Esta atención hacia el estudio del burnout o estrés académico se ha visto favorecida gracias a instrumentos como el *Maslach Burnout Inventory Student Survey* (MBI-SS), que permite analizar el *burnout* en ámbitos estudiantiles (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002a). Este instrumento evalúa el nivel de agotamiento, cinismo y la percepción de eficacia del alumnado sobre las tareas académicas y actividades que llevan a cabo. Así, recientes estudios han demostrado que las tareas académicas también «queman» a los alumnos y pueden llegar a ser estresantes (Martínez, Marqués-Pinto, Salanova, y Lopes da Silva, 2002; Martínez y Salanova, 2003; Salanova et al., 2005, Schaufeli et al., 2002b; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova, y Bakker, 2002b).

Junto al interés por el estudio del *burnout* que padecen los estudiantes, la literatura refleja también un novedoso foco de análisis fruto de una aproximación marcada por la psicología positiva (Csikszentmihalyi y Seligman, 2001). El concepto de

engagement representa un nuevo enfoque que examina las experiencias positivas de los trabajadores y las condiciones favorecedoras de bienestar, y ha sido definido como un estado motivador positivo y persistente relacionado con el trabajo e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002a; Salanova et al., 2005). Así, el componente de vigor se refiere a altos niveles de energía, y a persistir y esforzarse en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos y dificultades. La dedicación hace referencia a niveles elevados de implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en las tareas ocupacionales. Por último, el factor de absorción se refiere a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral. A pesar de la falta de un corpus de investigación consolidado en torno a este nuevo concepto, existen evidencias empíricas de sus relaciones negativas con el *burnout* (Salanova et al., 2000; Durán, Extremera, y Rey, 2004a), su vínculo positivo con el desarrollo profesional (Martínez y Salanova, 2003) y con el desempeño académico (Salanova et al., 2005), sus relaciones causales con la autoeficacia (Salanova et al., 2005), o sus vínculos positivos con habilidades emocionales, bienestar emocional y felicidad (Extremera, Durán y Rey, 2005). Igualmente, parece constatar su relación con diversos facilitadores de la actividad académica de los estudiantes universitarios, con una mayor felicidad, mayor satisfacción con relación a sus tareas y con menor propensión al abandono de los estudios (Salanova et al., 2005).

En el contexto organizacional, los investigadores están prestando cada vez más atención al enfoque que estudia las diferencias individuales y los recursos personales de los trabajadores como factores protectores frente al estrés laboral (Chan, 2003; Friedman, 2003; Brouwers y Tomic, 2000). Dentro del ámbito de las diferencias individuales, destaca la reciente investigación vinculada a la Inteligencia Emocional (IE). Aunque existen múltiples definiciones del constructo (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000), la conceptualización más aceptada define la IE como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997). De acuerdo con Salovey y colaboradores, las habilidades emocionales descritas en la teoría de la IE permitirían un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional producida por los sucesos vitales cotidianos, favoreciendo mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico en los individuos (Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, 1999; Salovey, Mayer, y Caruso, 2002). En el ámbito educativo u organizacional, la IE desempeñaría un papel importante como recurso individual que permite estudiar la relación entre los procesos de estrés y *burnout*. Desde la perspectiva defendida por esta teoría, las personas emocionalmente inteligentes saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprender las posibles cau-

sas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regular o manejar esos estados emocionales (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Algunos estudios ya han apuntado que estas habilidades facilitarían una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno laboral (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, y Thome, 2000; Durán, Extremera y Rey, 2004b; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-castro, y Gómez-Benito, 2004; Nikolaou y Tsaousis, 2002). Centrándonos en el contexto escolar, aunque existen algunas investigaciones que analizan el papel protector de la IE sobre el estrés del profesorado (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Extremera, Durán y Rey, pendiente de publicación), la mayoría de estudios han centrado su atención en investigar la incidencia de la IE sobre el bienestar de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). De forma resumida, se ha constatado que una baja IE está relacionada con déficit notables en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, con una menor cantidad y calidad de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, un descenso en el rendimiento académico, así como una mayor aparición de conductas disruptivas y mayor consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Sin embargo, hasta la fecha no existen estudios que examinen la relación de estas habilidades emocionales con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés percibido que experimentan los estudiantes universitarios a lo largo de sus estudios. El objetivo del presente trabajo es analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que el estudiante está «quemado» en sus estudios (*burnout*), sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realiza durante su carrera (*engagement*) y sus niveles de estrés.

A partir de los hallazgos expuestos, consideramos que la IE favorecería un mejor afrontamiento a las situaciones académicas estresantes (menor *burnout* y estrés), al tiempo que podría favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas (mayor *engagement*). Nuestra principal hipótesis plantea que las dimensiones de IE se asociarán positivamente con las dimensiones de *engagement* y eficacia académica y, negativamente, con cansancio emocional, cinismo y estrés percibido. Las diferencias en estas dimensiones también serán examinadas en función de la variable sexo. En tanto que este estudio busca identificar la relación entre las dimensiones básicas de la IE e indicadores relacionados con el estrés académico y el compromiso con las tareas por parte del alumnado, se plantea como marco prometedor que permita una mejor comprensión de las relaciones entre IE y desempeño académico, y asimismo como vehículo para optimizar la calidad del aprendizaje universitario.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 373 estudiantes de dos universidades andaluzas. De ellos, 273 pertenecen a la Universidad de Huelva (43 varones y 229 mujeres) y 100 a la Universidad de Málaga (27 varones y 73 mujeres). El 15,8% de los estudiantes de la Universidad de Huelva cursaba Psicología, un 8,8% Magisterio de Educación Primaria, el 33,3% Educación Social, un 16,8% Trabajo Social, el 8,8% la diplomatura de Relaciones Laborales, un 4% Ciencias del Trabajo y el 12,5% estudiaba Enfermería. En cuanto a los estudiantes de la Universidad de Málaga, esta distribución recoge un 90% de alumnos y alumnas de Enfermería, un 6% cursaba Relaciones Laborales y el 4% realizaba la licenciatura de Ciencias del Trabajo.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó en una sola sesión y en grupo, durante una de las clases habituales. A los alumnos se les indicó como objetivo del estudio el mejor conocimiento de la situación académica de los estudiantes universitarios de la Universidad de Huelva y Málaga y se especificó el carácter anónimo y confidencial de la información obtenida a través del cuestionario. Con objeto de realizar la evaluación en una época de estrés generalizado, la cumplimentación del cuestionario se llevó a cabo entre 10 y 15 días antes del inicio del período de exámenes pertenecientes a la convocatoria de febrero, coincidiendo con la última o penúltima semana lectiva del cuatrimestre.

Medidas

A continuación, pasamos a describir los instrumentos de evaluación empleados en este estudio:

- *Inteligencia emocional.* Para evaluar la IE se utilizó la versión castellana y reducida del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). Se trata de una escala rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales que proporciona, a

través de 24 ítems y una escala de tipo Likert de cinco puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo), un índice de inteligencia emocional percibida mediante tres factores: atención, claridad y reparación de las propias emociones. La atención a las emociones implica el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos (ocho ítems; p. ej.: «Pienso en mi estado de ánimo constantemente»); claridad emocional se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas (ocho ítems; p. ej.: «Puedo llegar a comprender mis sentimientos»); y reparación emocional hace referencia a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (ocho ítems; p. ej.: «Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo»).

- **Burnout.** Para evaluar el *burnout* académico se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002a). Este instrumento está compuesto por 15 ítems y evalúa el grado en que el estudiante está «quemado» por sus estudios. Para esta escala, el intervalo de respuesta quedó definido entre 1, «muy en desacuerdo» y 4, «muy de acuerdo». La escala, tal como se ha comentado anteriormente, se compone de tres dimensiones: Agotamiento Emocional (cinco ítems) (p. ej., «Estoy emocionalmente “agotado” por hacer esta carrera»), Cinismo (cuatro ítems) (p. ej., «Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios») y creencias de eficacia académica (seis ítems) (p. ej., «Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad»). Se considera que el alumno presenta mayor *burnout* cuando presenta altas puntuaciones en agotamiento y cinismo, y bajas puntuaciones, en sus creencias de eficacia académica.
- **Engagement.** Con objeto de evaluar los niveles de *engagement* de los estudiantes utilizamos la versión española del cuestionario *Student Academic Engagement* (SAE; Schaufeli et al., 2002a). El intervalo de respuesta quedó definido entre 1, «Muy en desacuerdo» y 4, «Muy de acuerdo». El *engagement* se define como un estado psicológico relacionado con los estudios que es positivo y significativo. Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del *constructo*: vigor (seis ítems) (p. ej., «Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo»), dedicación (cinco ítems) (p. ej., «Mi carrera es retadora para mí») y absorción (seis ítems) (p. ej., «El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante»).
- **Estrés percibido.** La evaluación del estrés percibido se ha realizado mediante la escala abreviada de estrés percibido *Perceived Stress Scale*, en su adaptación

castellana (Remor y Carrobes, 2001; versión original de Cohen, Kamarck, y Mermelstein, 1983). Esta versión reducida está compuesta por cuatro ítems evaluados a través de una escala de cinco opciones de respuesta desde 0, «Nunca» a 4, «Muy a menudo», y proporciona una estimación de la valoración cognitiva que el estudiante realiza de los estresores que está experimentando (p. ej. «En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?»). En concreto, evalúa el grado en que el estudiante considera que los acontecimientos de su vida están desbordando sus capacidades en el último mes. Una puntuación más elevada implica mayor percepción de estrés ante los acontecimientos.

Resultados

Estadísticos descriptivos

Las medias, desviaciones típicas y los coeficientes de fiabilidad *alpha* de las variables examinadas en este estudio se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) e índices de fiabilidad

Variables	N	Medias	SD	Coficiente
Alpha				
Atención	372	3,34	,856	,89
Claridad	372	3,09	,800	,87
Reparación	371	3,10	,847	,85
Agotamiento	373	2,47	,583	,74
Cinismo	373	1,87	,613	,75
Eficacia	373	3,02	,388	,64
Vigor	371	2,50	,437	,58
Dedicación	373	3,24	,463	,71
Absorción	373	2,61	,413	,56
Estrés percibido	372	1,71	,739	,75

Análisis de correlación

Los análisis correlacionales entre las variables de IE, burnout, engagement y percepción de estrés se incluyen en la Tabla II. A continuación se destacan las relaciones estadísticamente significativas entre las diferentes dimensiones de estos constructos. Con respecto a la dimensión de atención emocional, altos niveles de atención a las emo-

ciones se relacionaron con menores niveles de cinismo, mayor eficacia profesional y mayores niveles de dedicación, vigor y absorción vinculados a las tareas académicas. Igualmente, altos niveles de claridad emocional se relacionaron con bajo cinismo, mayor percepción de eficacia académica, mayores niveles de dedicación, vigor y absorción y menor percepción de estrés. Por último, la dimensión de reparación emocional mostró relaciones significativas y en la dirección hipotetizada con todas las dimensiones evaluadas. Así, mayores niveles de reparación de los estados emocionales estuvieron asociados con niveles más bajos de agotamiento y cinismo respecto a sus estudios y mayor percepción de eficacia académica. De la misma manera, una alta reparación se relacionó con mayor vigor, dedicación y absorción y menores niveles informados de estrés percibido.

TABLA II. Correlaciones entre las diferentes medidas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Atención	—									
2. Claridad	,274**	—								
3. Reparación	,145**	,378**	—							
4. Agotamiento	-,005	-,083	-,228**	—						
5. Cinismo	-,145**	-,231**	-,236**	,385**	—					
6. Autoeficacia	,134**	,251**	,299**	-,293**	-,519**	—				
7. Vigor	,164**	,186**	,216**	-,337**	-,364**	,524**	—			
8. Dedicación	,195**	,193**	,250**	-,204**	-,630**	,536**	,375**	—		
9. Absorción	,138**	,169**	,232**	-,100	-,290**	,478**	,561**	,414**	—	
10. Estrés percibido	,081	-,325**	-,388**	,336**	,366**	-,291**	-,257**	-,168**	-,147**	—

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,001$

Diferencias en función del género

Los resultados de los análisis de varianza (ANOVA) realizados mostraron diferencias significativas en función del género en varias dimensiones. De este modo, las estudiantes indicaron mayores niveles de atención a sus emociones que sus compañeros varones ($F = 4,15$; $p < ,05$). En cambio, éstos informaban de puntuaciones más altas para reparar sus estados emocionales ($F = 4,60$; $p < ,01$). En esta línea, fueron también las mujeres de la muestra quienes indicaban una mayor percepción de estrés ($F = 9,32$; $p < ,01$). Con respecto al *engagement*, las mujeres mostraron mayores niveles de dedicación que los hombres ($F = 5,51$; $p < ,01$). En cambio, no fueron detectadas diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones de *burnout*.

Análisis de regresión

A continuación, para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de IE sobre los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés percibido, se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión jerárquicos. Dado que la literatura previa ha constatado diferencias en IE, estrés, *burnout* y *engagement* en función del sexo y la edad, se introdujeron en un primer paso estas variables de tipo socio-demográfico y en el segundo paso las dimensiones de IE: atención, claridad y reparación. Como variables dependientes se incluyeron las tres dimensiones de *burnout*, las tres dimensiones de *engagement* y la dimensión de estrés percibido.

Con respecto a las dimensiones de *burnout*, los resultados de los análisis de regresión mostraron que la edad de los alumnos y los niveles de reparación eran *predictores* significativos de los niveles de agotamiento con sus estudios. Cuanto mayor era la edad de los estudiantes y mayores sus niveles de reparación, menor era el nivel de cansancio informado. Con relación al cinismo, las variables *predictoras* significativas fueron claridad y reparación. De este modo, altas puntuaciones en claridad y reparación de emociones predecían menores niveles de cinismo con relación a su actividad académica. Igualmente, estas dos dimensiones de la IE predijeron los niveles de eficacia académica, estando estas relaciones orientadas en sentido positivo. Así, mayores niveles de claridad y reparación predecían una mayor eficacia académica (véase Tabla III).

Con respecto a las dimensiones del *engagement*, otras dos dimensiones de inteligencia emocional fueron *predictores* significativos para la variable vigor: atención y reparación emocional. En este sentido, cuanto más elevados eran los niveles de atención y reparación emocional del alumnado, mayores fueron los niveles de vigor asociados a sus estudios. Para la dimensión de dedicación, las dimensiones *predictoras* identificadas son la variable sexo y los factores de atención y reparación emocional. Así, ser mujer y tener altos niveles de atención y reparación aparecieron como *predictores* de una mayor dedicación en los estudios. En cuanto a la variable absorción, la única variable *predictora* de los niveles de absorción del alumno fue reparación emocional. Una alta capacidad para reparar las emociones predecía mayores niveles de absorción con relación a sus estudios.

Finalmente, los niveles de estrés fueron predichos por la variable sexo y las tres dimensiones de IE. En concreto, las mujeres y los estudiantes con una alta atención a sus emociones, pero baja claridad y reparación de sus estados emocionales, mostraban mayores niveles de estrés.

TABLA III. Análisis de regresión jerárquica sobre las diferentes dimensiones evaluadas

	%R ²	F	P	B	P
VD: Agotamiento		8%	6,30	.001	
1. Edad				-.16	.01
2. Reparación				-.21	.01
VD: Cinismo	9,5%	7,59	.001		
1. Claridad				-.14	.01
2. Reparación				-.18	.01
VD: Eficacia profesional	11,9%	9,86	.001		
1. Claridad				.15	.01
2. Reparación				.24	.01
VD: Vigor	7,9%	6,19	.001		
1. Atención				.11	.05
2. Reparación				.15	.01
VD: Dedicación	11,9%	9,83	.001		
Sexo (0 = Hombre)				.17	.01
Atención				.11	.05
Reparación				.22	.01
VD: Absorción	7,2%	9,07	.001		
Reparación				.12	.01
VD: Estrés percibido	23,7%	22,60	.001		
Sexo (0 = Hombre)				.19	.01
Atención				.17	.01
Claridad				-.24	.01
Reparación				-.29	.01

Diferencias en función de los niveles de reparación emocional

Dado que los resultados del análisis de regresión mostraron la especial relevancia y el mayor valor predictivo de la dimensión de reparación emocional, a continuación, y con el fin de identificar un posible perfil diferencial en los alumnos y la existencia de diferencias significativas en las variables evaluadas en función de los niveles en reparación emocional, se llevaron a cabo diversas pruebas *T de Student*, indicadas para el contraste de medias en muestras independientes asumiendo varianzas iguales. En estos análisis, la reparación fue considerada como variable independiente. Con objeto de distribuir los sujetos encuestados en dos grupos con niveles altos y bajos en la dimensión de reparación emocional, los estudiantes que puntuaban una desviación típica por encima de la media se incluían en el grupo con altos niveles de reparación, mientras que aquéllos con una desviación típica por debajo de la media se incluyeron en el grupo con bajos niveles de reparación emocional.

Cuando se compararon los perfiles en las dimensiones de burnout, engagement y percepción de estrés de los grupos en función de sus niveles en la dimensión de reparación emocional, se encontraron diferencias estadísticamente significativas y en la dirección esperada en todas las dimensiones (véase Tabla IV). Es decir, los estudiantes que puntuaban más alto en reparación emocional mostraron mayores niveles de vigor, dedicación, absorción y eficacia académica y menores niveles en agotamiento, cinismo y estrés percibido.

TABLA IV. Prueba T de contraste de medias entre los grupos con alta y baja reparación emocional

Variables		Estadísticos			Prueba T		
	Reparación	N	Media	Sx	t	gl	p
Estrés percibido	Baja	75	2,0400	,64729	7,322	141	,000
	Alta	68	1,2279	,67847			
Agotamiento	Baja	75	2,5973	,60044	3,468	141	,000
	Alta	68	2,2412	,62730			
Cinismo	Baja	75	2,0400	,61518	4,313	141	,000
	Alta	68	1,6140	,56057			
Eficacia académica	Baja	75	2,8911	,35777	-6,208	141	,000
	Alta	68	3,2745	,38067			
Vigor	Baja	75	2,3822	,42250	-4,325	141	,000
	Alta	68	2,7108	,48580			
Dedicación	Baja	75	3,1307	,45736	-5,076	141	,000
	Alta	68	3,4824	,35949			
Absorción	Baja	75	2,5089	,37458	-5,252	141	,000
	Alta	68	2,8627	,43092			

Discusión

Los resultados de la presente investigación han puesto de manifiesto relaciones significativas entre la IE de los estudiantes universitarios y dimensiones de *burnout* académico, *engagement* y estrés percibido. De forma general, una mayor IE por parte de los estudiantes se relacionaba negativamente con las dimensiones de agotamiento y cinismo y con menor percepción de estrés en el último mes. Por el contrario, mayores puntuaciones en IE se asociaron positivamente con mayores niveles de eficacia académica, así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción.

Asimismo, los análisis que trataban de identificar diferencias en función del sexo de los sujetos mostraron que las mujeres prestan mayor atención a las emociones que los varones, mientras que éstos informaban de una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales. Esa mayor tendencia por parte de las mujeres a atender a sus emociones, junto con la menor capacidad de reparación, podría explicar en parte sus puntuaciones más elevadas en estrés percibido, cuando se las compara con los niveles informados por sus compañeros de estudio. Con referencia a las dimensiones de *engagement*, las mujeres mostraron mayores niveles de dedicación en sus estudios que los hombres, mientras que no fueron detectadas diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones del *burnout*.

Los análisis de regresión mostraron la influencia de las dimensiones de IE en todas las variables evaluadas de *burnout*, *engagement* y estrés tras controlar factores socio-demográficos como el sexo y la edad. Por tanto, con estos resultados se destacaría la importancia de esas habilidades emocionales como potencial factor amortiguador del estrés académico y, al mismo tiempo, como proveedoras de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas por parte de los estudiantes.

Resulta de interés resaltar igualmente que la única dimensión de IE que predijo significativamente todas las variables evaluadas fue la reparación emocional. Los resultados de los análisis comparativos entre los grupos con alta y baja reparación identificaron un perfil diferencial bastante claro. Los estudiantes con altos niveles de reparación mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas. Así, los alumnos con alta capacidad de reparación mostraban significativamente menores niveles de agotamiento, cinismo y estrés percibido y mayores puntuaciones en vigor, dedicación, absorción y percepción de eficacia en las tareas académicas que realizaban.

En esta línea, la dimensión de reparación o manejo emocional, definida como la creencia de la persona en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos, es considerada una dimensión clave en las diferentes concepciones de IE y la literatura ha confirmado su sólido valor predictivo sobre el bienestar y la salud mental (Extremera y Fernández-Berrocal, en prensa). En el ámbito universitario, en muchas ocasiones, el estudiante puede asumir una perspectiva individual de afrontamiento a las emociones que se generan y en las estrategias de resolución de las situaciones académicas, de tal manera que este contexto resulte más fácilmente manejable para los estudiantes con altas habilidades de regulación emocional. Es por ello que futuros diseños de intervención orientados a paliar potenciales carencias en el alumnado deberían enfatizar especialmente el desarrollo de habilidades de regulación emocional para manejar el estrés, formando al alumnado en la

aplicación de estrategias activas que le permitan invertir las emociones negativas, por ejemplo, mediante una reestructuración más positiva de la situación, llevando a cabo técnicas de relajación, planeando o imaginando algo agradable, recurriendo al apoyo social o generando perspectivas diferentes para entender los problemas diarios.

Por otro lado, estos resultados proporcionarían una mejor comprensión de las relaciones entre IE y rendimiento académico (Parker, Summerfeldt, Hogan, y Majeski, 2004; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004). Las investigaciones realizadas hasta la fecha han analizado los vínculos causales entre IE y rendimiento académico obviando mecanismos subyacentes que mediasen esa relación. Sin embargo, a la luz de los resultados arrojados por este estudio, es posible plantear la hipótesis de que los alumnos con mayores niveles de IE muestren a lo largo del curso menores sentimientos de agotamiento, cinismo y estrés y mayores actitudes positivas hacia sus tareas (mayores niveles de vigor, dedicación y absorción), efectos positivos que podrían a su vez explicar parcialmente la relación positiva y significativa corroborada en los estudios longitudinales que vinculan IE y rendimiento escolar. Futuros estudios podrían focalizar su atención en desvelar si el efecto de la IE sobre el rendimiento académico estaría mediado por la influencia que estas habilidades emocionales ejercen sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus tareas académicas. Con ello podría identificarse uno de los mecanismos que explicasen, en cierto grado y teniendo en cuenta la multiplicidad de variables que pueden influir en el resultado que logra un estudiante, el mejor rendimiento académico de los alumnos con más recursos emocionales.

En cualquier caso, resulta evidente que el potencial estrés académico y su afrontamiento no puede ser concebido desde una perspectiva únicamente individual. El contexto *organizacional* del centro y el sistema educativo en general constituyen entornos en los que numerosos *estresores* ajenos al estudiante, y fuera de su control, pueden dificultar su tarea académica y devenir en verdaderos obstáculos para el éxito. Es por ello que, a pesar de la relevancia de las habilidades emocionales y de la necesidad de formar al alumnado en ellas y en un adecuado manejo del estrés vinculado a su tarea, las intervenciones para favorecer el compromiso con la actividad académica y paliar el estrés padecido por los estudiantes han de tener una ineludible vertiente de carácter institucional. Este apoyo resulta esencial para ofrecer al estudiante los recursos imprescindibles que le permitan hacer frente a las demandas que su formación le plantea. Como apunta Muñoz (2004), el estrés académico no se soluciona simplemente proporcionando al estudiante herramientas o recursos emocionales que le permitan afrontar mejor dicho estrés. Más bien, se requieren enfoques globales que hagan posible la detección y modificación de aquellos aspectos estresantes de las orga-

nizaciones educativas y de los sistemas de enseñanza actuales. Aún más, cuando nos encontramos inmersos en un complejo proceso de transformación y convergencia que trata de integrar los sistemas de educación hasta ahora vigentes en Europa. La *Declaración de la Sorbona* (1998) y, especialmente, la *Declaración de Bolonia* (1999) han perfilado las bases de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuyo horizonte temporal del 2010 aspira a alcanzar un marco educativo caracterizado por los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Desde una perspectiva psicosocial, la puesta en marcha de estas nuevas ideas vinculadas a la educación universitaria constituyen experiencias *organizacionales* de cambio en la concepción de la actividad de docentes y estudiantes, y pueden por ello conllevar un marcado incremento del nivel de exigencia, del grado de incertidumbre y, en definitiva, del estrés tanto para el profesorado como para el alumnado.

No obstante, hasta ahora los estudiantes universitarios identifican obstáculos y *estresores* similares, tanto en los planes de estudio que siguen estructurando su docencia de forma tradicional, como en aquéllos que están implantando la Experiencia Piloto para la Adaptación a los Créditos Europeos. Así, por ejemplo, los problemas de adaptación al mundo universitario, el conflicto o sobrecarga de su papel debido a la concentración de prácticas y exámenes, la metodología docente, y la falta de información o la ambigüedad acerca de lo que se espera de él, durante y después de sus estudios universitarios, son obstáculos comunes que pueden favorecer el *burnout* académico, tanto en los planes de estudio actuales como en la experiencia piloto europea (Durán, Extremera y Rey, 2005; Salanova et al., 2005). La mayor parte de estas fuentes de estrés pueden ser paliadas o eliminadas por los gestores de la educación universitaria mejorando y ampliando los mecanismos de orientación y apoyo al estudiante, creando sistemas de evaluación alternativos y con una distribución más equilibrada durante el curso, perfeccionando la coordinación de programas y del profesorado, además de su formación y adaptación a las nuevas necesidades educativas, o promoviendo una mayor fluidez en la comunicación entre profesor y alumno.

En cualquier caso, de forma independiente a las intervenciones de carácter psicosocial en el marco de los sistemas de enseñanza, el estudio de los mecanismos emocionales implicados en el desarrollo de los procesos de *burnout* y *engagement* académico constituye una línea de investigación que permitirá esclarecer los procesos evaluativos de estrés y, con ello, la elaboración de programas de intervención a nivel individual dirigidos a la mejora del bienestar general del alumnado y a dotarlo de recursos que permitan a los estudiantes afrontar las exigentes demandas hacia las que camina la nueva educación universitaria en Europa.

Referencias bibliográficas

- BARON, R.; BROWN, J. M.; KIRKCALDY, B. D.; THOMÉ, E. P. (2000): «Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)», en *Personality and Individual Differences*, 28, pp. 1107-1118.
- BROUWERS, A.; TOMIC, W. (2000): «A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management», en *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 239-253.
- CHAN, D. W. (2003): «Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong», en *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 381-395.
- COHEN, S.; KAMARCK, T.; MERMELSTEIN, R. (1983): «A global measure of perceived stress», en *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, pp. 385-396.
- DURÁN, A.; EXTREMERA, N.; REY, L. (2004a): «Engagement and Burnout: Analysing their association patterns», en *Psychological Reports*, 94, pp. 1048-1050.
- (2004b): «Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities», en *Psychological Reports*, 95, pp. 386-390.
- (2005): «Burnout y Engagement en el marco de la Experiencia Piloto para la Adaptación a los Créditos Europeos», en *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, La Coruña.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004): «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; DURÁN, A. (2003): «Inteligencia emocional y burnout en profesores», en *Encuentros en Psicología Social*, 1, pp. 260-265.
- EXTREMERA, N.; DURÁN, A.; REY, L. (manuscrito pendiente de publicación): «Perceived emotional intelligence and its role in stress-burnout/engagement relationship: Examining a mediation model in school teachers».
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003): «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», en *Revista de Educación*, 332, pp. 97-116.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (en prensa): «Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale», en *Ansiedad y Estrés*, 11, 2.

- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N.; RAMOS, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale», en *Psychological Reports*, 94, , pp. 751-755.
- FREUDENBERGER, H.J. (1974): «Staff burn-out», en *Journal of Social Issues*, 30, pp.159-165.
- FRIEDMAN, I.A. (2003): «Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy», en *Social Psychology of Education*, 6, , pp. 191-215.
- LIMONERO, J.; TOMÁS-SÁBADO, J.; FERNÁNDEZ-CASTRO, J.; GÓMEZ-BENITO, J. (2004): «Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería», en *Ansiedad y estrés*, 10, , pp. 29-41.
- MARTÍNEZ, I. M.; SALANOVA, M. (2003): «Niveles de Burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional», en *Revista de Educación*, 330, , pp. 361-384.
- MARTÍNEZ, I. M.; MARQUES PINTO, A.; SALANOVA, M.; LOPES DA SILVA, A. (2002): «Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural», en *Ansiedad y Estrés*, 8, pp. 13-23.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. (1986): *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists (2ª edic.).
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. (2001): «Job burnout», en *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. (2000b): «Models of emotional intelligence», en R.J. Sternberg, (ed.): *Handbook of human intelligence* (2nd ed.). New York, Cambridge University Press, pp. 396-420.
- MAYER, J.D.; SALOVEY, P. (1997): «What is emotional intelligence?», en P. Salovey; D. Sluyter (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York, Basic Books, pp. 3-31.
- MUÑOZ, F.J. (2004): *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Universidad de Huelva.
- NIKOLAOU, I.; TSAOUSIS, I. (2002): «Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its effects on Occupational Stress and Organizational Commitment», en *International Journal of Organizational Analysis*, 10, pp. 327-342.
- PARKER, J. D.A.; SUMMERFELDT, L. J.; HOGAN, M. J.; MAJESKI, S.A. (2004): «Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university», en *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 163-172.
- PETRIDES, K. V.; FREDERICKSON, N.; FURNHAM, A. (2004): «The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school», en *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 277-293.

- REMOR, E. A.; CARROBLES, J. A.: (2001) «Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH», en *Ansiedad y Estrés*, 7, pp. 195-201.
- SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I.; BRESÓ, E.; LLORENS, S.; GRAU, R. (2005): «Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico», en *Anales de Psicología*, 21, pp.170-180.
- SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W. B.; LLORENS, S.; PEIRÓ, J. M.; GRAU, R. (2000): «Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva?», en *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, pp. 117-134.
- SALOVEY, P.; BEDELL, B.; DETWEILER, J. B.; MAYER, J. D. (1999): «Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process», en C. R. Snyder (eds.). *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press, pp. 141-164.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; GOLDMAN, S.; TURVEY, C.; PALFAI, T. (1995): «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale», en Pennebaker J. W. (ed.). *Emotion, disclosure, and health*. Washington, D. C., American Psychological Association, pp. 125-154.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; CARUSO, D. (2002): «The positive psychology of emotional intelligence», en C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.). *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, pp.159-171.
- SCHAUFELI, W.; BUUNK, B. P. (2002): «Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing», en M. J. SCHABRACQ, J. A. M. WINNUST, & C. L. COOPER (eds.). *Handbook of work and health psychology*. Chichester, UK: Wiley , pp. 383-425.
- SCHAUFELI, W.; ENZMANN, D. (1998): «*The Burnout companion to study and research. A critical analysis*». London, UK: Taylor and Francis.
- SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; MASLACH, C.; JACKSON, S. E. (1996): «Maslach Burnout Inventory General Survey», en C. MASLACH, S. E. JACKSON & M. P. LEITER (eds.). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª ed) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- SCHAUFELI, W. B.; MARTÍNEZ, I.; MARQUÉS-PINTO, A.; SALANOVA, M.; BAKKER, A. (2002b): «Burnout and engagement in university students: A cross-national study», en *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, pp. 464-481.
- SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V.; BAKKER, A. (2002a): «The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach», en *Journal of Happiness Studies*, 3, pp. 71-92.