



ORIGINAL

Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?

Sergio Alexis Dominguez-Lara

Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú

Recibido el 27 de julio de 2016; aceptado el 11 de noviembre de 2016

Disponible en Internet el 14 de diciembre de 2016



PALABRAS CLAVE

Estrategias cognitivas;
Regulación emocional;
Agotamiento emocional académico;
Regresión múltiple;
Estudiantes universitarios

KEYWORDS

Cognitive strategies;
Emotion regulation;
Academic emotional exhaustion;
Multiple regression;
University students

Resumen

Objetivo: Determinar la influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre el agotamiento emocional académico en universitarios.

Materiales y métodos: Esta investigación se llevó a cabo con una muestra intencional de 219 estudiantes (149 mujeres) entre 16 y 40 años. Fueron utilizadas la Escala de cansancio emocional y el *Cognitive Emotional Regulation Questionnaire*. Fue implementado un análisis de regresión múltiple para agotamiento emocional académico (Escala de cansancio emocional), con las estrategias del *Cognitive Emotional Regulation Questionnaire* como predictores.

Resultados: Los predictores explican de forma conjunta una variabilidad elevada de los criterios ($R^2 > 50\%$). Las estrategias cognitivas de autoculparse, rumiación y catastrofización predicen en mayor grado el agotamiento emocional académico.

Conclusiones: La influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre el agotamiento emocional académico es significativa. Se discuten las consecuencias prácticas y las limitaciones del estudio.

© 2016 Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Academic emotional exhaustion in university students: How much is it influenced by cognitive emotion regulation strategies?

Abstract

Objective: Determine the influence of cognitive emotion regulation strategies on academic emotional exhaustion in university students

Material and methods: A study was conducted on an intentional sample of 219 individuals (including 149 women) between 16 and 40 years old. The Emotional Exhaustion Scale and the

Correos electrónicos: sdominguezl@usmp.pe, sdominguezmpcs@gmail.com

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>

1575-1813/© 2016 Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire were used. A regression multiple regression analysis was performed on the Emotional Exhaustion Scale, with the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire strategies as predictors.

Results: In both cases, the predictors jointly explain the high variability of the criteria ($R^2 > 50\%$). The cognitive strategies of self-blaming, rumination, and catastrophising predicted academic emotional exhaustion.

Conclusions: The influence of cognitive emotion regulation strategies on academic emotional exhaustion is significant. The practical consequences and limitations are discussed.

© 2016 Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

El *burnout* académico (BA) hace referencia al sentimiento de agotamiento emocional (AE) experimentado por la persona a causa de las demandas académicas, derivando posteriormente en una actitud cínica y poco comprometida con sus labores estudiantiles, además de creencias de poca capacidad en las actividades que realiza¹.

Aunque existen múltiples factores asociados a la aparición del BA², su punto de partida y núcleo es el AE³⁻⁵. De esta forma, el AE facilita la aparición de reacciones de distanciamiento emocional y cognitivo respecto a la actividad como forma de afrontar la sobrecarga que esta conlleva⁶, aunque esa dinámica podría traer insatisfacción con los estudios, y finalmente el abandono⁷. Es decir, el BA se consideraría el producto de un afrontamiento poco eficiente del estudiante universitario ante los eventos más o menos adversos en el marco de su vida académica, o por fallos en la regulación de la expresión emocional.

La regulación emocional (RE) engloba una serie de procesos conductuales, fisiológicos, cognitivos y emocionales, que los individuos llevan a cabo para influir sobre las emociones que experimentan, delimitando cuándo las tienen y cómo las expresan^{8,9}, con el objetivo de lograr un equilibrio.

Una de las formas más eficaces de regular las emociones es mediante el abordaje cognitivo de la información de carácter emocional que proviene del entorno^{10,11}, ya que de este modo la persona posee un mayor control sobre sus emociones durante y después de una experiencia amenazante o estresante^{12,13}, pudiendo abordarla haciendo uso de diferentes estrategias^{10,14,15}: rumiación (pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento), catastrofización (pensamientos que sobredimensionan la experiencia), autoculparse y culpar a otros. Estas 4 estrategias se asocian a psicopatología (ansiedad y depresión, entre otras)¹⁶. Por otro lado, existen otras estrategias como poner en perspectiva (comparar con otro acontecimiento para disminuir el impacto emocional), aceptación, focalización positiva (generar pensamientos agradables), reinterpretación positiva y refocalización en los planes (pensar en qué hacer para solucionar el problema); todas ellas se relacionan directamente con conductas funcionales (autoeficacia, autoestima, etc.)¹⁶.

Existen antecedentes de la relación teórica entre las estrategias de RE y AE, lo cual es coherente debido a que la conceptualización original del *burnout*¹⁷ le otorga relevancia al aspecto emocional (irritabilidad, agotamiento

y distanciamiento), por lo cual es factible establecer su vinculación con las estrategias de regulación emocional presentadas.

Por ejemplo, el AE aparece con mayor frecuencia en personas que utilizan la inhibición emocional como estrategia de RE predominante¹⁸, y en estudiantes universitarios el AE se relaciona directamente con dificultades para regular las emociones¹⁹. Por otro lado, un número apreciable de estudios recientes enmarcan la RE dentro del modelo de habilidad de la inteligencia emocional²⁰⁻²², encontrando relaciones negativas con el AE²³⁻²⁶. No obstante, si bien se vincula directamente a estrategias como rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros con el estrés percibido^{14,27-29}, solo existe un antecedente de investigación que relaciona las estrategias cognitivas de RE con el AE en población universitaria¹⁶, pero dicha relación fue establecida en el marco de un estudio psicométrico y por medio de relaciones bivariadas, sin profundizar en su posible influencia sobre el AE.

Además de ello, existe evidencia de la relación directa del AE con síndromes clínicos como ansiedad y depresión³⁰⁻³², y de su asociación inversa con la autoeficacia académica^{31,33} y la autoestima³⁴; considerando además los planteamientos que indican que la RE previene la aparición del BA²⁴. Por ello, el presente estudio predictivo³⁵ busca determinar la importancia relativa de las diversas estrategias de regulación cognitiva de las emociones para predecir el AE en estudiantes universitarios como líneas.

Esto es importante porque al conocer cuáles son las estrategias que impactan de forma significativa sobre el AE pueden implementarse intervenciones que sean más efectivas, a fin de incrementar o disminuir la frecuencia del uso de dichas estrategias, y de ese modo favorecer la salud mental del estudiante.

Método

Participantes

El muestreo utilizado fue de tipo intencional y de acuerdo al acceso a la universidad participante. Fueron evaluados 219 estudiantes universitarios (149 mujeres) del primer al octavo ciclo de la carrera de psicología de una universidad privada ubicada en Lima Metropolitana (Perú). La edad estuvo

comprendida entre 16 y 40 años ($M = 21,39$; $DE = 9,692$), y fue similar respecto al género de los participantes ($t_{(213)} = 0,695$; $p = 488$). Del total de estudiantes un 29,2% se encontraba trabajando.

Instrumentos

Los instrumentos detallados a continuación fueron utilizados porque evalúan directamente las variables estudiadas.

Cognitive Emotional Regulation Questionnaire^{10,15}

Fue utilizada la adaptación peruana¹⁶ compuesta por 36 ítems de 5 opciones de respuesta (desde *casi nunca* hasta *casi siempre*); los ítems no se presentan en orden consecutivo en relación con sus dimensiones (estrategias): rumiación, catastrofización, autoculparse, culpar a otros, poner en perspectiva, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes. Cada estrategia es evaluada por medio de 4 ítems. Las instrucciones solicitan que el evaluado responda qué tipo de pensamiento presentan en el momento de experimentar algún suceso negativo o desagradable.

Escala de cansancio emocional³⁶

Fue utilizada la versión adaptada en universitarios peruanos^{31,37} que consta de 10 ítems puntuados de uno a 5 (de *raras veces* a *siempre*) orientados a evaluar de forma unidimensional el AE académico. Para responder al cuestionario se solicita que los estudiantes consideren cuánto han experimentado durante los 12 últimos meses de vida estudiantil cada uno de los enunciados del instrumento.

Procedimiento

El proyecto fue aprobado por el Instituto de Investigación de Psicología de la institución en la cual se llevó a cabo el estudio, teniendo en consideración los aspectos éticos y procedimentales de la investigación. Los estudiantes fueron evaluados en el horario habitual de clases, previa coordinación con los docentes respectivos. A los estudiantes se les solicitó verbalmente su colaboración, así como a través de un consentimiento informado, por medio del cual se especificaba que la participación era voluntaria y que podían elegir no ser evaluados.

De forma preliminar al análisis principal, fue estimada la confiabilidad de las puntuaciones a través del coeficiente α con intervalos de confianza (IC)³⁸ con el módulo *ICalfa*³⁹. Luego fueron analizados los supuestos de normalidad univariada y multivariada, y la magnitud de las correlaciones bivariadas de cada estrategia de RE con el AE.

Posteriormente, fue realizado un análisis de regresión múltiple, para determinar cuánta variabilidad en las puntuaciones de AE (*criterio*) es explicada a partir de las variaciones en las estrategias cognitivas de regulación emocional (*predictores*)⁴⁰. Una de las limitaciones observadas en los procesos analíticos multivariados llevados a cabo en ciencias sociales es la presencia elevada de error de medición de las variables que enmascara las verdaderas relaciones entre el *criterio* y sus *predictores*. Entonces, a través del uso de una sintaxis en SPSS⁴¹, las correlaciones bivariadas usadas como base del análisis de regresión fueron

corregidas con la fórmula de desatenuación⁴². Esto es, toma como base la matriz de correlaciones Pearson, y las corrige por baja confiabilidad de los predictores, obteniendo una nueva matriz que servirá para el análisis de regresión múltiple. Este procedimiento permitirá estimar los efectos verdaderos de los predictores sobre el criterio, ya que los indicadores de confiabilidad de baja magnitud afectan negativamente los análisis estadísticos^{43,44}.

La interpretación fue realizada en función de la magnitud de los coeficientes de regresión, coeficientes estandarizados (β), coeficientes de estructura (r_s) y los pesos de importancia relativa (*Relative Importance Weights* [RIW]⁴⁵). Los β no son una medida de correlación, y por tanto pueden tener (o no) el mismo signo aritmético que la correlación bivariada correspondiente. Por el contrario, el β indica el cambio (expresado en puntuaciones Z) del predictor por cada unidad que aumenta (o disminuye) el criterio⁴⁶. No obstante, en presencia de multicolinealidad, los β brindan valores poco precisos e inestables⁴⁵, por lo que debe ser complementado con otros índices.

Los r_s proveen información acerca de la naturaleza de la relación entre las variables estudiadas⁴⁶, y su cálculo es relevante cuando los predictores están relacionados^{47,48}, como es el caso de los 2 grupos de dimensiones evaluadas con el *Cognitive Emotional Regulation Questionnaire* (CERQ)^{16,49}, e incluso los r_s brindan indicadores adecuados en presencia de multicolinealidad⁵⁰.

Finalmente, los RIW indican la contribución única del predictor a la varianza explicada del criterio una vez corregidos los efectos de colinealidad entre predictores^{45,51}, es decir, indican el grado de importancia de cada predictor sobre el criterio, asumiendo que los predictores son ortogonales (independientes). A fin de conocer la proporción de la variabilidad total explicada por cada predictor, se multiplican RIW y R^2 . De este modo, para conocer qué predictor es más importante fueron calculados los IC para el RIW de cada predictor⁵² expresado en proporciones, y estos igual de relevantes si existe solapamiento entre los predictores. Por ello, el análisis conjunto de los indicadores descritos previamente permitirá saber cuáles de las estrategias cognitivas de regulación emocional son los mejores predictores del BA.

De forma complementaria fue analizada la significación práctica. En este sentido se esperó magnitudes de al menos $r > 0,20$ para el análisis de correlaciones bivariadas, y $R^2 > 0,04$ para el análisis de regresión, como el monto mínimo para ser considerado como relevantes⁵³.

Resultados

La desviación de los datos respecto a la normalidad univariada no fue elevada ($SSI < 0,25$)⁵⁴ (tabla 1), y en cuanto a la normalidad multivariada, al examinar el coeficiente de Mardia⁵⁵ se observó una magnitud de 11.680, la cual no afectaría seriamente las estimaciones (< 70)⁵⁶.

En cuanto al análisis de la confiabilidad, con las dimensiones del CERQ fueron obtenidas las siguientes magnitudes: rumiación ($\alpha = 0,547$; IC 95%: 0,447, 0,634), catastrofización ($\alpha = 0,762$; IC 95%: 0,700, 0,812), autoculparse ($\alpha = 0,550$; IC 95%: 0,450, 0,636), culpar a otros ($\alpha = 0,697$; IC 95%:

Tabla 1 Análisis descriptivo de las dimensiones del CERQ y la ECE

Escala	Estadísticos descriptivos				
	M	DE	g ₁	SSI	g ₂
Culpar a otros	8,98	2,787	0,718	0,046	1,482
Autoculparse	10,98	2,529	0,302	0,024	-0,060
Aceptación	10,71	2,416	-0,042	0,004	-0,557
Rumiación	12,26	2,645	0,397	0,028	0,533
Catastrofización	8,79	2,910	0,716	0,042	1,035
Poner en perspectiva	13,06	2,911	-0,067	0,004	0,391
Reinterpretación positiva	15,66	2,744	-0,157	0,011	-0,775
Focalización en planes	15,43	2,722	-0,776	0,052	0,642
Focalización positiva	14,45	2,861	0,013	0,001	-0,553
Cansancio emocional	24,55	7,804	0,586	0,005	0,287

N: 219.

DE: desviación estándar; g₁: asimetría de Fisher; g₂: curtosis de Fisher; M: media; SSI: índice estandarizado de asimetría.

0,622, 0,759), poner en perspectiva ($\alpha = 0,726$; IC 95%: 0,657, 0,783), aceptación ($\alpha = 0,574$; IC95% .478, .657), focalización positiva ($\alpha = 0,715$; IC 95%: 0,643, 0,774), reinterpretación positiva ($\alpha = 0,690$; IC 95%: 0,614, 0,754), y refocalización en los planes ($\alpha = 0,646$; IC 95%: 0,562, 0,717); y respecto al ECE, un indicador favorable ($\alpha = 0,879$; IC 95%: 0,845, 0,906).

Asimismo, fue observado un patrón relacional positivo del AE con las estrategias *culpar a otros*, *autoculparse*, *rumiación* y *catastrofización*; y negativo con reinterpretación positiva, y entre los predictores se observaron algunas correlaciones elevadas, incluso en la matriz de correlaciones corregidas (tabla 2). Dichos coeficientes presentan además significación práctica ($r > 0,20$)⁵³, es decir, podrían ser teóricamente relevantes.

Considerando que los coeficientes de confiabilidad encontrados tuvieron magnitudes entre moderadas y bajas ($\alpha < 0,70$)⁵⁷, es pertinente efectuar la corrección por atenuación de las correlaciones entre las estrategias del CERQ y el ECE^{43,58}.

Luego de realizar la corrección por atenuación, la matriz resultante fue no-definida positiva (tabla 2), ante lo cual se ejecutó de forma automática dentro de la sintaxis un procedimiento de suavizado^{59,60}. En consecuencia, los coeficientes de correlación corregidos por atenuación difieren en magnitud de los que resultarían al realizar un cálculo manual. Además, no fue posible calcular el IC de los parámetros del análisis de regresión.

El análisis de regresión múltiple basado en la matriz de correlaciones corregidas⁴¹ indica que las 9 estrategias explican un porcentaje elevado de variabilidad del AE ($R^2 = 97,5\%$; $R^2_{\text{ajust}} = 97,4\%$), pero *autoculparse*, *rumiación* y *catastrofización* presentan una contribución mayor a su variabilidad ($R^2 = 0,827$, en conjunto) y relaciones más estrechas con el criterio (r_s moderadas). Además, la magnitud del R^2 puede asociarse a un efecto fuerte ($R^2 > 0,64$)⁵³. En cuanto a los predictores, y según los valores del RIW y el solapamiento entre los IC^{45,51}, rumiación ($R^2 = 0,332$), catastrofización ($R^2 = 0,287$) y autoculparse ($R^2 = 0,208$) se consolidan como los predictores más importantes del AE (tabla 2).

Discusión

Avances teóricos

El objetivo fue conocer cuánto influyen las estrategias de RE sobre el AE en estudiantes universitarios. Si bien los resultados de análisis bivariados preliminares están de acuerdo con la literatura^{14,16,27-29}, en el presente estudio muchas de esas relaciones bivariadas parecen no influir de forma decisiva sobre la experiencia de AE, resaltando la influencia de 3 estrategias puntuales: autoculparse, rumiar y catastrofizar.

La experiencia de AE tiene carácter insidioso. El punto de partida parece ser el desbalance entre las exigencias del contexto académico y los recursos de la persona². En estos casos, es muy probable que el estudiante fracase en diversas tareas (exámenes, trabajos, etc.), y esto vaya retroalimentando las emociones negativas experimentadas en principio.

Tradicionalmente, las estrategias se han dividido en 2 grupos, funcionales (aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva, poner en perspectiva y refocalización en los planes) y disfuncionales (rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros) en función de su asociación con otras variables¹⁴. No obstante, desarrollos recientes involucran a las denominadas *estrategias funcionales* con un procesamiento más racional de la información disponible (estrategias elaborativas); y a las denominadas *estrategias disfuncionales* con procesos automáticos, menos racionales y que se orientan al aumento de la seguridad del individuo (estrategias automáticas)⁶¹. A partir de ello, puede decirse que no existe estrategia funcional o disfuncional *a priori*, lo que parece determinar que facilite o no la aparición de psicopatología es el evento vital experimentado²⁷, si el afronte involucra estrategias asociadas a creencias irracionales, además de la frecuencia con la que se utiliza dicha estrategia.

Por ende, si la estrategia elegida es alguna de las 3 que resaltan en los resultados probablemente no afecte significativamente a la persona desde el momento en el que la usa. Por ejemplo, un aspecto funcional de autoculparse sería asumir la responsabilidad por el error cometido o detectar

Tabla 2 Análisis correlacional y de regresión múltiple

Escala	Análisis correlacional										Análisis de regresión				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<i>b</i>	β	r_s	RIW	IC 95% RIW
Culpar a otros	1	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	-0,039	0,000	0,000	0,235	-0,790	0,253	0,238	0,055	0,023; 0,118
Autoculparse	0,155	1	0,000	0,905	0,206	0,000	0,000	0,000	0,000	0,381	6,406	-4,101	0,385	0,213	0,144; 0,303
Aceptación	-0,344	0,248	1	0,000	0,000	0,000	0,250	0,000	0,000	0,016	-6,051	-0,097	0,016	0,002	0,000; 0,041
Rumiación	0,101	0,534	0,305	1	0,000	0,000	0,000	0,288	0,000	0,436	-0,680	4,652	0,442	0,341	0,256; 0,438
Catastrofización	0,363	0,448	-0,104	0,332	1	0,000	0,000	0,000	0,000	0,480	0,248	1,324	0,486	0,294	0,214; 0,390
Poner en perspectiva	0,071	0,209	0,168	0,344	0,178	1	0,000	0,356	0,000	0,062-0,734		0,686	0,062	0,011	0,002; 0,056
Reinterpretación positiva	-0,411	-0,117	0,450	0,076	-0,343	0,276	1	0,394	0,029	-0,266	4,568	0,452	-0,270	0,048	0,020; 0,109
Focalización en planes	-0,257	0,124	0,323	0,437	-0,042	0,526	0,524	1	0,180	0,052	-0,602	-1,754	0,053	0,033	0,012; 0,089
Focalización positiva	-0,140	-0,001	0,171	0,084	0,020	0,385	0,411	0,460	1	-0,071	-0,830	0,232	-0,072	0,003	0,000; 0,043
Cansancio emocional	0,196	0,282	0,012	0,322	0,419	0,053	-0,221	0,042	-0,060	1	-	-	-	-	-

N= 219.

Bajo la diagonal: correlaciones Pearson; sobre la diagonal: correlaciones corregidas por atenuación y suavizadas;

b: coeficientes de regresión; β : coeficientes estandarizados; RIW: pesos de importancia relativa; r_s : coeficientes de estructura.

aquellos aspectos por mejorar; en cuanto a rumiar, pensar en el problema puede ser esclarecedor⁶², ya que la evitación puede llevar a la persona a despreocuparse por futuros escenarios similares⁶³; y catastrofizar puede ser el punto de partida para desplegar estrategias más funcionales asumiendo que si se sigue actuando del mismo modo se obtendrán resultados similares. Por el contrario, si las creencias de autoculpa se asocian recurrentemente con adjetivos negativos (por ejemplo, inútil), si rumiar se acompaña por pensamientos circulares y sin objetivos concretos, o si catastrofizar implica ir al extremo negativo, quizás la persona comience a experimentar malestar personal⁶².

En función de ello, si esas estrategias son usadas con mayor frecuencia, es más probable que el malestar se vuelva crónico¹⁰ y de ese modo, el AE progrese hacia el desinterés por los estudios y baja eficacia académica⁶, desarrollando finalmente un cuadro de BA¹. Aunque no fue encontrada literatura disponible sobre la rumiación en el ámbito académico, sí existen evidencias en el contexto laboral. Respecto a ello, se conoce que si la *rumiación relacionada con el trabajo* es llevada hacia un polo disfuncional, puede repercutir seriamente en la salud de la persona^{64,65}, dado que se constituye como un mediador importante para desarrollar trastornos por depresión⁶⁶. Además, en vista de que tanto el trabajo como el estudio son actividades que demandan esfuerzo constante, el panorama podría ser similar en ambas actividades.

Con relación a los resultados llama la atención que las estrategias elaborativas (aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva, poner en perspectiva y refocalización en los planes) no sean predictores negativos y significativos del AE, es decir, que no se configuren como factores protectores. Esto podría indicar que quizá sean más efectivas otro tipo de estrategias de regulación emocional⁹, como las fisiológicas o conductuales, ya el impacto emocional se mantendría al margen de que se haya empleado una estrategia automática o elaborativa.

Implicaciones prácticas

Las consecuencias del BA suelen ser tanto personales como académicas. A nivel personal, se observa el desarrollo progresivo de síntomas de ansiedad y depresión, y a nivel académico podría observarse una disminución del rendimiento. Por ello, tener mayor certeza sobre cuáles son las estrategias de RE que influyen significativamente sobre el AE es relevante, porque las acciones institucionales pueden orientarse a desarrollar programas preventivos de corte cognitivo que ayuden a los estudiantes a evaluar de forma más funcional los eventuales fracasos académicos propios de esa etapa de formación.

Limitaciones

Una de las mayores debilidades en los estudios desarrollados en recintos universitarios es que muchas veces no es posible garantizar la representatividad de la muestra, ya que la colaboración de los estudiantes frecuentemente está condicionada por las labores que deben realizar, y la tasa de inasistencias muchas veces puede afectar un muestreo aleatorio. Entonces, el tamaño muestral del presente estudio

probablemente sea considerado pequeño, pero los resultados presentan consistencia conceptual y podrían ser de utilidad a modo de reporte preliminar. Por otro lado, existe un desbalance entre varones y mujeres, pero este panorama es frecuente en carreras como psicología, donde la mayor parte de estudiantes son de sexo femenino. Conforme a ello, se recomienda para futuros estudios ampliar la muestra y las carreras profesionales, así como evaluar causalidad a través de modelos de ecuaciones estructurales (SEM)⁶⁷.

Con relación al aspecto metodológico, si bien el uso del coeficiente α se restringe al cumplimiento de diversos supuestos (por ejemplo, tau-equivalencia)⁶⁸, se decidió emplearlo en el presente estudio debido a que era condición necesaria para el uso de la fórmula de atenuación, base del análisis de regresión descrito en el apartado correspondiente.

Líneas futuras de investigación

Sería conveniente analizar el rol moderador de la autoeficacia académica en la relación entre las estrategias de regulación emocional y el AE, ya que la autoeficacia se constituye como un importante factor protector del BA⁶⁹.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

1. Schaufeli WB, Martinez IM, Marques A, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *J Cross Cult Psychol*. 2002;33:464–81.
2. Caballero C, Hederich C, Palacio J. El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Rev Lat Psic*. 2010;42:131–46.
3. Rohland B, Kruse G, Rohrer J. Validation of a single-item measure of burnout against the Maslach Burnout Inventory among physicians. *Stress Health*. 2004;20:75–9.
4. Rosales Y, Rosales F. Hacia un modelo bidimensional del síndrome de burnout en estudiantes universitarios. *Ciênc Saúde Colet*. 2013;19:4767–75.
5. Van Dierendonck D, Schaufeli W, Sixma H. Burnout among general practitioners: A perspective from equity theory. *J Soc Clin Psychol*. 1994;13:86–100.
6. Maslach C, Schaufeli W, Leiter M. Job burnout. *Annu Rev Psychol*. 2001;52:397–422.
7. Carlotto M, Gonçalves S. Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensam Psicol*. 2008;4:101–9.
8. Gross J. The emerging field of the emotion regulation: An integrative review. *Rev Gen Psychol*. 1998;2:271–99.
9. Koole S. The psychology of the emotion regulation: An integrative review. *Cogn Emot*. 2009;23:4–41.
10. Garnefsky N, Kraaij V. The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *Eur J Psychol Assess*. 2007;23:141–9.
11. Garnefsky N, Kraaij V. Cognitive coping and psychological adjustment in different types of stressful life events. *Individ Differ Res*. 2009;7:168–81.
12. Domínguez-Sánchez F, Lasa-Aristu A, Amor P, Holgado-Tello F. Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assess*. 2013;20:253–61.

13. Ochsner K, Gross J. The cognitive control of emotion. *Trends Cogn Sci*. 2005;9:242-9.
14. Garnefsky N, Kraaij V, Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Pers Individ Dif*. 2001;30:1311-27.
15. Garnefsky N, Kraaij V, Spinhoven P. Manual for the use of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Leiderdorp, the Netherlands: DATEC; 2002.
16. Dominguez S, Medrano L. Propiedades psicométricas del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychol Av Discip*. 2016;10:53-67.
17. Maslach C. Burnout, the cost of caring. New York: Prentice Hall Press; 1982.
18. Grandey A. Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *J Occup Health Psychol*. 2000;5:95-110.
19. González R, Souto A, Fernández R, Freire C. Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Rev Invest Educ*. 2011;9:7-18.
20. Brackett M, Palomera R, Mojsa-Kaja J, Reyes MR, Salovey P. Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychol Sch*. 2010;47:406-17.
21. Lopes PN, Salovey P, Côté S, Beers M. Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*. 2005;5:113-8.
22. Salovey P, Mayer JD. Emotional intelligence. *Imagin Cogn Pers*. 1990;9:185-211.
23. Esteban B. Una aproximación a la influencia de la inteligencia emocional percibida en su relación con los niveles de burnout y engagement en el desempeño del trabajo social. *Rev Int Trab Soc Bienestar*. 2014;3:123-31.
24. González J, Ros AB, Jiménez MI, Garcés E. Análisis de los niveles de burnout en deportistas en función del nivel de inteligencia emocional percibida: el papel moderador de la personalidad. *Cuad Psicol Dep*. 2014;14:39-48.
25. Ortiz-Acosta R, Beltrán-Jiménez BE. Inteligencia emocional percibida y desgaste laboral en médicos internos de pregrado. *Educ Med*. 2011;14:49-55.
26. Pena M, Extremera N. Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Rev Educ*. 2012;359:604-27.
27. Garnefski N, Baan N, Kraaij V. Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. *Pers Individ Dif*. 2005;38:1317-27.
28. Garnefski N, Teerds J, Kraaij V, Legerstee J, van den Kommer T. Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Pers Individ Dif*. 2003;36:267-76.
29. Kraaij V, Garnefski N, de Wilde EJ, Dijkstra A, Gebhardt W, Maes S, et al. Negative life events and depressive symptoms in late adolescence: Bonding and cognitive coping as vulnerability factors. *J Youth Adolesc*. 2003;32:185-93.
30. Campos JADB, Maroco J. Maslach Burnout Inventory-Student Survey: Portugal-Brazil cross-cultural adaptation. *Rev Saúde Públ*. 2012;46:816-24.
31. Dominguez S. Análisis psicométrico de la Escala de cansancio emocional en estudiantes de una universidad privada. *Rev Digit Inv Docenc Univ*. 2013;7:45-55.
32. Pepe-Nakamura A, Míguez C, Arce R. Equilibrio psicológico y burnout académico. *Rev Invest Educ*. 2014;12:32-9.
33. Fernandez-Arata M, Dominguez-Lara S, Merino-Soto C. Ítem único de burnout académico y su relación con autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Enferm Clin*. 2016 en prensa. DOI: 10.1016/j.enfcli.2016.07.001.
34. González M, Landero R. Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: propiedades psicométricas en una muestra de México. *An Psicol*. 2007;23:253-7.
35. Ato M, López J, Benavente A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *An Psicol*. 2013;29:1038-59.
36. Fontana S. Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la escala de desgaste emocional para estudiantes universitarios. *Rev Argent Cienc Comport*. 2011;3:44-8.
37. Dominguez S. Escala de cansancio emocional: estructura factorial y validez de los ítems en estudiantes de una universidad privada. *Av Psicol*. 2014;21:89-97.
38. Dominguez-Lara S. Intervalos de confianza en el reporte de la fiabilidad: un análisis necesario. *An Sist Sanit Navar*. 2016;39:169-70.
39. Dominguez S, Merino C. ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Rev Latino Cien Social Niñez Juventud*. 2015;13:1326-8.
40. Pedhazur EJ. Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction. New York: Holt, Rinehart & Winston; 1982.
41. Lorenzo-Seva U, Ferrando PJ, Chico E. Two SPSS programs for interpreting multiple regression results. *Behav Res Methods Instrum Comput*. 2010;41:29-35.
42. Spearman C. Correlation calculated from faulty data. *Br J Psychol*. 1910;3:271-95.
43. Furr RM. Scale construction and psychometrics for social and personality psychology. London: SAGE; 2011.
44. Zimmerman DW, Zumbo BD. Resolving the issue of how reliability is related to statistical power: Adhering to mathematical definitions. *J Mod Appl Stat Methods*. 2015;14:9-26.
45. Johnson JW. A heuristic method for estimating the relative weight of predictors variables in multiple regression. *Multivariate Behav Res*. 2000;35:1-9.
46. Courville T, Thompson B. Use of structure coefficients in published multiple regression articles: β is not enough. *Educ Psychol Meas*. 2001;61:229-48.
47. Graham JM, Guthrie AC, Thompson B. Consequences of not interpreting structure coefficients in published CFA research: A reminder. *Struct Equ Modeling*. 2003;10:142-53.
48. Thompson B. The importance of structure coefficients in structural equation modeling confirmatory factor analysis. *Educ Psychol Meas*. 1997;57:5-19.
49. Dominguez S, Merino C. Una versión breve del Cognitive emotional regulation questionnaire: análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limeños. *Rev Per Psic Trab Soc*. 2015;4:25-36.
50. Kraha A, Turner H, Nimon K, Zientek LR, Henson RK. Tools to support interpreting multiple regression in the face of multicollinearity. *Front Psychol*. 2012;3:1-16.
51. Johnson JW. Determining the relative importance of predictors in multiple regression: Practical applications of relative weights. En: Columbus F, editor. *Advances in psychology research*, 5. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers; 2001. p. 231-51.
52. Wilson EB. Probable inference, the law of succession, and statistical inference. *J Am Stat Assoc*. 1927;22:209-12.
53. Ferguson CJ. An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Prof Psychol Res Pr*. 2009;40:532-8.
54. Malgady RG. How skewed are psychological data? A standardized index of effect size. *The J Gen Psychol*. 2007;134:355-9.
55. Mardia K. Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*. 1970;57:519-30.
56. Rodríguez M, Ruiz M. Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*. 2008;29:205-27.

57. Merino C, Navarro J, García W. Revisión de la consistencia interna del Inventario de inteligencia emocional de Bar-On, EQ-I: YV. *Rev Per Psic Trab Soc.* 2014;3:141–54.
58. Nunnally J, Bernstein I. *Psychometric theory*. 3rd ed New York: McGraw-Hill; 1994.
59. Devlin SJ, Gnanadesikan R, Kettenring JR. Robust estimation and outlier detection with correlation coefficients. *Biometrika.* 1975;62:531–45.
60. Devlin SJ, Gnanadesikan R, Kettenring JR. Robust estimation of dispersion matrices and principal components. *J Am Stat Assoc.* 1981;76:354–62.
61. Medrano L. Cognición y emoción: el papel de los procesos cognitivos en la regulación de emociones. V Congreso Iberoamericano y XI Congreso Nacional de Profesionales y Estudiantes de Psicología; 2014, 12-14 nov., Lima, Perú.
62. Cropley M, Zijlstra F. Work and rumination. En: Langan-Fox J, Cooper CL, editores. *Handbook of stress in the occupations*. Glos, UK: Edward Elgar Publishing Limited; 2011. p. 487–502.
63. Baas M, de Dreu CKW, Nijstad BA. A meta-analysis of 25 years of research on mood and creativity. *Psychol Bull.* 2008;134:739–56.
64. Rosario-Hernández E, Millán LVR, Pla LD, Colondres CS, Franceschini JAS, Irizarry AR, et al. Las demandas laborales y su efecto en el bienestar del sueño: el papel mediador de la rumiación relacionada al trabajo. *Rev Puertorriq Psicol.* 2015;26: 150–69.
65. Vahle-Hinz T, Bamberg E, Dettmers J, Friedrich N, Keller M. Effects of work stress on work-related rumination: Restful sleep, and nocturnal heart rate variability experienced on work-days and weekends. *J Occup Health Psychol.* 2014;19:217–30.
66. Roelofs J, Huibers M, Peeters F, Arntz A, van Os J. Rumination, worrying as possible mediators in the relation between neuroticism and symptoms of depression and anxiety in clinically depressed individuals. *Behav Res Ther.* 2008;46:1283–9.
67. Brown T. *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press; 2006.
68. Domínguez-Lara S. Secretos del coeficiente alfa. *Actas Urol Esp.* 2016;40:471.
69. Bresó E, Schaufeli WB, Salanova M. Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout: Increase engagement, and enhance performance. A quasi-experimental study. *High Educ.* 2011;61:339–55.