

---

# Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores

## *Relationship between Approach Coping, Burnout and Engagement in Future Educators*

---

OLGA ARIAS-GUNDÍN

Universidad de León  
o.arias.gundin@unileon.es

CARMEN M. VIZOSO GÓMEZ

Universidad de León  
cvizg@unileon.es

**Resumen:** El objetivo del presente estudio fue evaluar el valor predictivo de las estrategias activas de afrontamiento sobre las dimensiones del *burnout* y del *engagement* en una muestra de 775 estudiantes de diferentes grados de Ciencias de la Educación. Se emplearon las versiones españolas del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS), *Utrecht Work Engagement Student Scale* (UWES-SS) y del *Coping Strategies Inventory* (CSI). Los resultados revelan que la mayoría de las estrategias de afrontamiento activas predicen significativa pero negativamente el *burnout* y positivamente el *engagement*. Los programas de intervención deben contemplar estas estrategias para prevenir el *burnout* e incrementar el *engagement*.

**Palabras clave:** Estrategias de afrontamiento, Estrés, *Burnout*, *Engagement*, Estudiantes universitarios.

**Abstract:** The aim of the present study was to evaluate the predictive value of approach coping on academic burnout and engagement dimensions in a sample of 775 students among different university grades of Educational Sciences. Spanish versions of the *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS), *Utrecht Work Engagement Student Scale* (UWES-SS) and *Coping Strategies Inventory* (CSI) were employed. The results show that most of the approach coping significantly and negatively predicts burnout but significantly and positively predicted engagement. The intervention programs have to consider those strategies to prevent burnout and to increase engagement.

**Keywords:** Coping strategies, Stress, Burnout, Engagement, University students.

## INTRODUCCIÓN

Los estudiantes tienen que afrontar diversas situaciones académicas que pueden ser percibidas como fuentes de estrés (Muñoz, 2004). Por ejemplo, la preparación de exámenes, la elaboración de trabajos obligatorios o la realización de intervenciones en público son algunas de las situaciones percibidas como estresantes por los estudiantes con mayor frecuencia (Arribas, 2013; Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, 2014; Vizoso y Arias, 2016). Además, se ha señalado que el bienestar subjetivo de los estudiantes está relacionado con el nivel de estrés que advierten en su entorno y, a su vez, ese estrés percibido está estrechamente relacionado con el desarrollo del síndrome de estar quemado por los estudios o *burnout* académico (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Serano y Andreu, 2016).

El concepto de *burnout* académico en estudiantes surgió por analogía con el *burnout* laboral registrado en trabajadores (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Así, en un primer momento se describió el *burnout* laboral como una respuesta de ansiedad, inestabilidad, agotamiento y desinterés hacia el trabajo en determinados profesionales del ámbito sanitario (Freudenberger, 1974). En este sentido, existe un amplio consenso en afirmar que la aparición del síndrome de *burnout* se asocia con la exposición continuada a situaciones estresantes en el entorno laboral (Freudenberger, 1974; Gil-Monte y Peiró, 1999; Maslach, 1976; Maslach y Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Schaufeli, Taris y Van Rhenen, 2008). Posteriormente, el estudio del *burnout* se ha generalizado a múltiples sectores profesionales, como por ejemplo el ámbito educativo, siendo los educadores un colectivo especialmente vulnerable a padecer el síndrome de *burnout* (Doménech, 2009; Hultell y Gustavsson, 2011; Rey, Extremera y Pena, 2012).

Teniendo en cuenta que los trabajadores desarrollan *burnout* laboral cuando están expuestos a situaciones estresantes en sus trabajos, se defiende que los estudiantes pueden presentar *burnout* académico cuando tienen que afrontar diversas situaciones estresantes durante la realización de sus estudios (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002). Los estudiantes que padecen *burnout* académico se caracterizan por “sentirse exhaustos debido a las demandas de los estudios, tener una actitud cínica y desinteresada hacia los propios estudios y sentirse incompetentes como estudiantes” (Schaufeli, Salanova et al., 2002, p. 73). En concreto, el *burnout* académico se define por tres dimensiones: agotamiento emocional o sentimiento de fatiga, cinismo o actitud distante, y falta de eficacia o competencia (Extremera, Durán y Rey, 2007; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

En los últimos años se han realizado múltiples estudios en los que se pretende establecer cuáles son las variables asociadas al desarrollo del *burnout* académico en estudiantes universitarios (Cabanach, Souto, Freire, Fernández y González, 2016; Durán et al., 2006; Ríos-Risquez, García-Izquierdo, Sabuco-Tebar, Carrillo-García y Martínez-Roche, 2016). Se ha propuesto que el *burnout* se relaciona de forma negativa con diferentes recursos personales, como son la autoestima (Cabanach et al., 2016), la inteligencia emocional (Durán et al., 2006) y la resiliencia (Ríos-Risquez et al., 2016). Es decir, el desarrollo de estos recursos en los estudiantes podría prevenir la aparición del *burnout*. Es imprescindible determinar los posibles factores protectores frente al *burnout* académico debido a que está estrechamente relacionado con la insatisfacción con los estudios, el bajo rendimiento académico y la intención de abandonar los estudios (Salanova et al., 2005). Además, recientemente se ha constatado que el *burnout* académico padecido por los estudiantes predice el desarrollo del *burnout* laboral cuando éstos se incorporan al mundo profesional (Robins, Roberts y Sarris, 2018).

En el extremo opuesto al *burnout* se encontraría el constructo denominado *engagement* (Maslach et al., 2001; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000). Concretamente, el *engagement* laboral se define como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción” (Schaufeli, Salanova et al., 2002, p. 74), que está estrechamente relacionado con los recursos personales de los trabajadores (Bakker y Demerouti, 2007). De igual manera, se defiende que el *engagement* académico, o compromiso con los estudios, describe a los estudiantes con vitalidad o persistencia, implicación con los retos académicos y concentración a la hora de abordar sus estudios (Manzano, 2004; Salanova et al., 2005). Ampliando esta perspectiva, se ha establecido que el *engagement* se relaciona con diferentes recursos personales como la autoeficacia (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011) y la inteligencia emocional (Durán et al., 2006; Serrano y Andreu, 2016). Además, el *engagement* académico se relaciona con la satisfacción académica (Urquijo y Extremera, 2017), la pasión por los estudios (Stoeber, Childs, Hayward y Feast, 2011), el éxito académico (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010) y con una baja propensión a abandonar los estudios (Salanova et al., 2005).

Dado que tanto el *burnout* como el *engagement* están relacionados con los niveles de estrés que los estudiantes perciben en su entorno (Durán et al., 2006; Extremera et al., 2007; Serrano y Andreu, 2016), es necesario evaluar cuáles son las estrategias que utilizan para afrontar dicho estrés. Las estrategias de afrontamiento son recursos personales, cognitivos, conductuales y emocionales, empleados para dar respuesta a las situaciones que implican unas demandas elevadas porque son

consideradas como estresantes (Folkman y Lazarus, 1980). La eficacia o ineficacia de las estrategias de afrontamiento utilizada por una persona frente a una determinada situación estresante modula el posible impacto que ésta generaría en su salud. En un primer momento, Lazarus y Folkman (1984) establecieron que se podía distinguir entre estrategias de afrontamiento centradas en la eliminación o la resolución del problema y estrategias centradas en el control o la eliminación de las emociones que provoca el problema. Posteriormente, se propuso una clasificación más amplia, estableciendo que tanto las estrategias de afrontamiento centradas en el problema como las centradas en las emociones podían suponer a su vez un manejo activo y adecuado del problema o un manejo activo de las emociones (Tobin, Holroyd y Reynolds, 1984; Tobin, Holroyd, Reynolds y Wigal, 1989). Así, por una parte, entre las estrategias de afrontamiento activas centradas en el problema se encuentran la solución de problemas o modificación de la situación que provoca el estrés y la reestructuración cognitiva o reinterpretación del significado de la situación estresante. Por otra parte, entre las estrategias activas centradas en las emociones se encuentran la expresión emocional o exteriorización de los sentimientos y la búsqueda de apoyo social o amparo y guía en otras personas. Solamente estas estrategias activas, dirigidas a afrontar de forma aproximativa o directa el estrés, se consideran adaptativas, mientras que las estrategias evasivas, como la evitación de problemas o el aislamiento social, son desadaptativas (Brissette, Scheier y Carver, 2002). Recientemente se ha evaluado la relación entre el *burnout* académico y algunas estrategias de afrontamiento empleadas por estudiantes de secundaria (Luo, Wang, Zhang, Chen y Quan, 2016). En dicho estudio se encontró que la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo social previenen la aparición del *burnout*. A su vez, se ha propuesto que el empleo de estrategias adaptativas ante situaciones estresantes media entre la percepción de estrés y el *engagement* académico en estudiantes universitarios (Gan, Yang, Zhou y Zhang, 2007). Sin embargo, hasta la fecha no se ha evaluado el valor predictivo de las estrategias activas de afrontamiento, entendidas como recursos personales, sobre el *burnout* y el *engagement* académicos entre los estudiantes universitarios.

Considerando la información expuesta, a partir del análisis de la literatura científica previa, el objetivo general de este trabajo reside en evaluar cuáles son las estrategias activas de afrontamiento al estrés que predicen el *burnout* y el *engagement* en estudiantes universitarios que serán los futuros educadores. Así, se propone que el empleo de estrategias activas de afrontamiento podría prevenir el origen del *burnout* y propiciar el desarrollo del *engagement*. Concretamente, las hipótesis planteadas serían las siguientes:

- a) Todas las estrategias activas de afrontamiento (solución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión emocional y apoyo social) predicen de forma negativa el *burnout* académico; es decir, las estrategias activas tendrán un valor predictivo negativo sobre el agotamiento y el cinismo pero positivo sobre la eficacia.
- b) Todas las estrategias activas predicen de forma positiva el *engagement* académico; es decir las estrategias activas tendrán un valor predictivo positivo sobre el vigor, la dedicación y la absorción.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra del estudio, de conveniencia, está integrada por 775 estudiantes universitarios (141 hombres y 634 mujeres) matriculados en alguno de los cuatro cursos del grado. Los estudiantes cursan los grados de Educación Infantil (42.7%), Educación Primaria (35.1%) y Educación Social (22.2%) en la Universidad de León. La edad de los participantes oscila entre 18 y 33 años, con una media de edad de 21.10 años y una desviación típica de 2.57.

### *Instrumentos*

El *burnout* académico se evaluó utilizando la versión española del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS), elaborado por Schaufeli, Martínez et al. (2002). Este instrumento consta de 15 ítems que evalúan tres dimensiones: Agotamiento emocional, que incluye 5 ítems (por ejemplo: ‘Estoy emocionalmente “agotado” por hacer esta carrera’); Cinismo, que incluye 4 ítems (por ejemplo: ‘Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios’), y Eficacia académica, que incluye 6 ítems (por ejemplo: ‘Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad’). La escala de respuesta tipo Likert oscila entre 0 ‘nunca’ y 6 ‘siempre’. Se considera que un estudiante tiene un alto grado de *burnout* académico cuando presenta altas puntuaciones en las dimensiones de Agotamiento emocional y Cinismo y bajas puntuaciones en la dimensión de Eficacia académica. El coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) obtenido en este estudio fue de .80 para Agotamiento emocional, .74 para Cinismo y .75 para Eficacia académica. Los datos descritos por Schaufeli, Martínez et al. (2002) en la versión original eran de .80 (Agotamiento), .79 (Cinismo) y .76 (Eficacia). Las propiedades psicométricas de la versión española de este instrumento han sido confirmadas en múltiples estudios

para muestras de estudiantes universitarios (Durán et al., 2006; Extremera et al., 2007; Salanova et al., 2005; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002).

El *engagement* académico se evaluó utilizando la versión española del *Utrecht Work Engagement Student Scale* (UWES-SS), elaborado por Schaufeli, Martínez et al. (2002). Este instrumento consta de 17 ítems que evalúan tres dimensiones: Vigor, que incluye 6 ítems (por ejemplo: ‘Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo’); Dedicación, que incluye 5 ítems (por ejemplo: ‘Mi carrera es retardadora para mí’), y Absorción, que incluye 6 ítems (por ejemplo: ‘El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante’). La escala de respuesta tipo Likert oscila entre 0 ‘nunca’ y 6 ‘siempre’. Un alto nivel de *engagement* académico se corresponde con altas puntuaciones en las tres dimensiones. El coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) obtenido en este estudio fue de .65 para Vigor, .81 para Dedicación y .68 para Absorción. Los valores descritos por Schaufeli, Martínez et al. (2002) en la versión original eran de .79 (Vigor), .85 (Dedicación) y .65 (Absorción). Las propiedades psicométricas de la versión española de este instrumento han sido confirmadas en múltiples estudios para muestras de estudiantes universitarios (Durán et al., 2006; Extremera et al., 2007; Salanova et al., 2005; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002).

Para evaluar las estrategias activas de afrontamiento se utilizó el *Coping Strategies Inventory* (CSI), elaborado por Tobin et al. (1989) y adaptado al español por Jauregui, Herrero-Fernández y Estévez (2016). Este instrumento está compuesto por 40 ítems. Su estructura es jerárquica y está formada por dos escalas terciarias (Afrontamiento activo y Afrontamiento evasivo), cuatro secundarias (Afrontamiento activo centrado en el problema, Afrontamiento activo centrado en la emoción, Afrontamiento evasivo centrado en el problema y Afrontamiento evasivo centrado en la emoción), y ocho primarias (Solución de problemas, Reestructuración cognitiva, Expresión emocional, Apoyo social, Evitación de problemas, Pensamientos ansiosos, Autocrítica y Retirada social). En este estudio se empleó la escala terciaria de Afrontamiento activo, compuesta por 20 ítems, que hace referencia al empleo de esfuerzos activos por afrontar la situación estresante. Ésta abarca dos escalas secundarias: Afrontamiento activo centrado en el problema y Afrontamiento activo centrado en la emoción. La escala secundaria Afrontamiento activo centrado en el problema incluye las subescalas primarias Solución de problemas (SP) o modificación de la situación que provoca el estrés (por ejemplo: ‘Elaboré un plan de acción y lo seguí’) y Reestructuración cognitiva (RC) o reinterpretación del significado de la situación estresante (por ejemplo: ‘Me convencí de que las cosas no son tan malas como parecen’). La escala secundaria Afrontamiento activo centrado en la emoción

incluye las subescalas primarias Expresión emocional (EE) o exteriorización de los sentimientos (por ejemplo: 'Dejé aflorar mis sentimientos') y Apoyo social (AS) o búsqueda de amparo emocional en otras personas (por ejemplo: 'Hablé con alguien acerca de cómo me estaba sintiendo'). La escala de respuesta tipo Likert oscila entre 1 'nunca utilizada' y 5 'siempre utilizada'. El coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) obtenido en este estudio para la subescala primaria SP fue .78, para RC fue .80, para EE fue .70 y para AS fue .89. Los datos descritos por Jauregui et al. (2016) en la versión española eran de .88 (SP), .81 (RC), .85 (EE) y .88 (AS). Las propiedades psicométricas de la versión española de este instrumento y su estructura jerárquica en tres niveles han sido confirmadas en previos estudios (Cano, Rodríguez Franco y García Martínez, 2007; Fernández y Polo, 2011; Jauregui et al., 2016; Jauregui, Onaindía y Estévez, 2017; Rubio, Dumitrache, Córdón-Pozo y Rubio-Herrera, 2016).

### *Procedimiento*

Para la realización del presente estudio se siguió un diseño de corte transversal y se utilizó la técnica de cuestionario autoadministrado. Los datos se registraron de forma grupal en cada una de las aulas habituales para cada curso y cada titulación. La participación en el estudio fue voluntaria. Se indicaba a los participantes que la información obtenida era anónima y que, además, sería tratada de forma confidencial. También se les comunicaba que los resultados de la investigación serían difundidos. Con el fin de resolver las dudas que los participantes pudiesen tener, asistía a la sesión una psicóloga que estaba presente durante todo el período de registro.

### *Análisis de datos*

Para la realización de los análisis se empleó el paquete estadístico informatizado SPSS 24. Se evaluó la normalidad de la distribución de todas las variables en la muestra atendiendo a los índices de asimetría y curtosis. Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio es evaluar el valor predictivo de las estrategias de afrontamiento activo sobre las dimensiones del *burnout* y del *engagement*, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables analizadas y se realizaron análisis de regresión lineal múltiple.

## RESULTADOS

*Descriptivos y correlaciones*

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos, los índices de asimetría y curtosis, y los índices de fiabilidad para las tres dimensiones del *burnout*, las tres dimensiones del *engagement* y las cuatro estrategias activas de afrontamiento.

El análisis exploratorio de los datos mostró que las variables analizadas siguen una distribución normal, con valores de asimetría entre  $\pm 3$  y curtosis entre  $\pm 7$  (Kline, 2005).

Los datos descriptivos en cuanto al *burnout* ponen de manifiesto que los niveles de agotamiento son medios, los de cinismo son bajos y los de la eficacia son altos. En cuanto al *engagement*, los niveles de dedicación son altos y los de vigor y absorción son medios. Por último, la estrategia de afrontamiento más empleada es el apoyo social y la menos empleada es la expresión de emociones.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos e índices de asimetría, curtosis y fiabilidad de las dimensiones del *burnout*, las dimensiones del *engagement* y las estrategias de afrontamiento**

	RANGO	MEDIA	DT	ASIMETRÍA	CURTOSIS	$\alpha$
Agotamiento <sup>a</sup>	0 - 6	2.29	1.10	0.59	0.02	.80
Cinismo <sup>a</sup>	0 - 6	1.75	1.13	0.64	0.26	.74
Eficacia <sup>a</sup>	0 - 6	4.10	0.81	-0.27	-0.12	.75
Vigor <sup>b</sup>	0 - 6	2.95	0.88	0.23	0.01	.65
Dedicación <sup>b</sup>	0 - 6	4.46	0.99	-1.05	1.61	.81
Absorción <sup>b</sup>	0 - 6	2.99	0.85	0.25	0.13	.68
Solución de problemas <sup>c</sup>	1 - 5	3.46	0.71	-0.01	-0.36	.78
Reestructuración cognitiva <sup>c</sup>	1 - 5	3.57	0.72	-0.29	-0.08	.80
Expresión emocional <sup>c</sup>	1 - 5	2.96	0.71	0.21	0.00	.70
Apoyo social <sup>c</sup>	1 - 5	3.66	0.93	-0.54	-0.30	.89

DT = desviación típica

<sup>a</sup> dimensiones del *burnout*

<sup>b</sup> dimensiones del *engagement*

<sup>c</sup> estrategias activas de afrontamiento



Los análisis de correlación entre las dimensiones del *burnout*, las dimensiones del *engagement* y las estrategias de afrontamiento se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre las dimensiones del *burnout*, las dimensiones del *engagement* y las estrategias de afrontamiento**

	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>b</sup>	5 <sup>b</sup>	6 <sup>b</sup>
1. Agotamiento <sup>a</sup>	-					
2. Cinismo <sup>a</sup>	.64***	-				
3. Eficacia <sup>a</sup>	-.39***	-.42***	-			
4. Vigor <sup>b</sup>	-.27***	-.28***	.64***	-		
5. Dedicación <sup>b</sup>	-.38***	-.57***	.57***	.49***	-	
6. Absorción <sup>b</sup>	-.24***	-.31***	.58***	.71***	.57***	-
7. SP <sup>c</sup>	-.16***	-.18***	.41***	.38***	.28***	.32***
8. RC <sup>c</sup>	-.20***	-.21***	.35***	.27***	.29***	.26***
9. EE <sup>c</sup>	.02	-.06	.16***	.19***	.19***	.20***
10. AS <sup>c</sup>	-.11**	-.25***	.25***	.26***	.26***	.23***

\*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

<sup>a</sup>dimensiones del *burnout*

<sup>b</sup>dimensiones del *engagement*

<sup>c</sup>estrategias activas de afrontamiento: SP (Solución de problemas), RC (Reestructuración cognitiva), EE (Expresión emocional), AS (Apoyo social)

Respecto a las dimensiones del *burnout*, los resultados muestran que agotamiento y cinismo se relacionan significativa y positivamente, mientras que ambas dimensiones se relacionan significativa y negativamente con la eficacia. En cuanto al *engagement*, se encontró que las tres dimensiones se relacionan significativa y positivamente entre ellas. Además, todas las dimensiones del *engagement* se relacionan significativa y negativamente con agotamiento y cinismo pero positivamente con eficacia. Por lo tanto, cuanto mayores son los niveles de *burnout* (altos niveles de agotamiento y cinismo, y bajos de eficacia) menores son los niveles de *engagement* (bajos niveles de vigor, dedicación y de absorción).

Por otra parte, se observa que tanto el agotamiento como el cinismo se relacionan significativa y negativamente con la solución de problemas, la reestructura-

ción cognitiva y el apoyo social, de tal manera que los estudiantes que utilizan frecuentemente dichas estrategias presentan menores niveles de agotamiento y cinismo. No se encontraron relaciones significativas entre agotamiento o cinismo con la expresión emocional. Sin embargo, la eficacia se relaciona de forma significativa y positiva con todas las estrategias analizadas (solución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión emocional y apoyo social).

Por último, las tres dimensiones del *engagement* (vigor, dedicación y absorción) se relacionan de forma significativa y positiva con todas las estrategias. Así, el empleo de estrategias activas, caracterizadas por un manejo adecuado del estrés, se asocia a altos niveles de *engagement*.

### *Análisis de regresión*

En la Tabla 3 se presentan los resultados de los análisis de regresión realizados para comprobar el valor predictivo de las cuatro estrategias activas de afrontamiento sobre las tres dimensiones del *burnout*.

El modelo predictivo de la puntuación total en agotamiento incluye dos estrategias predictoras que explicaron el 4% de la varianza. El sentido de la relación entre las variables predictoras y el agotamiento fue negativo, para la reestructuración cognitiva ( $\beta = -.20$ ) y para el apoyo social ( $\beta = -.25$ ). La solución de problemas y la expresión de emociones no predicen el agotamiento.

Respecto al cinismo, el modelo predictivo incluye dos estrategias como predictoras, que explicaron el 8% de la varianza. La relación entre las variables predictoras y el cinismo fue negativa tanto para la reestructuración cognitiva ( $\beta = -.15$ ) como para el apoyo social ( $\beta = -.20$ ). La solución de problemas y la expresión de emociones no predicen el cinismo.

El modelo predictivo de la puntuación total en eficacia incluye tres estrategias predictoras que explicaron el 19% de la varianza. El sentido de la relación entre las variables predictoras y la eficacia fue en la dirección esperada, positiva, para la solución de problemas ( $\beta = .30$ ), la reestructuración cognitiva ( $\beta = .12$ ) y el apoyo social ( $\beta = .13$ ). La expresión de emociones no predice la eficacia.

**Tabla 3. Análisis de regresión sobre las dimensiones del *burnout***

	AGOTAMIENTO			CINISMO			EFICACIA		
	$R^2$	$F$	$\beta$	$R^2$	$F$	$\beta$	$R^2$	$F$	$\beta$
Modelo	.04	33.36***		.08	34.20***		.19	63.204***	
SP			-,05			-,03			,30***
RC			-,20***			-,15***			,12**
EE			,07			,06			,06
AS			-,25***			-,20***			,13***

\*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

SP (Solución de problemas), RC (Reestructuración cognitiva), EE (Expresión emocional), AS (Apoyo social)

En la Tabla 4 se presentan los resultados de los análisis de regresión realizados para comprobar el valor predictivo de las estrategias activas de afrontamiento sobre las tres dimensiones del *engagement*. Como se puede observar, el sentido de la relación fue positivo en todos los casos.

El modelo predictivo de la puntuación total en vigor incluye tres estrategias predictoras que explicaron el 17% de la varianza. La solución de problemas es la estrategia que obtuvo un coeficiente de regresión más alto ( $\beta = .33$ ), por lo que resultó más relevante en la predicción del vigor, seguida del apoyo social ( $\beta = .12$ ) y la expresión de emociones ( $\beta = .09$ ). La reestructuración cognitiva no predice el vigor.

En cuanto a la puntuación total en dedicación, el modelo predictivo incluye las tres estrategias como predictoras, que explicaron el 12% de la varianza. El apoyo social es la estrategia que obtuvo un coeficiente de regresión más alto ( $\beta = .18$ ), seguida de la reestructuración cognitiva ( $\beta = .16$ ) y la solución de problemas ( $\beta = .12$ ). La expresión de emociones no predice la dedicación.

Por último, el modelo predictivo de la puntuación total en absorción incluye tres estrategias predictoras que explicaron el 13% de la varianza. La solución de problemas es la estrategia que obtuvo un coeficiente de regresión más alto ( $\beta = .27$ ), por lo que resultó más relevante en la predicción de la absorción, seguida del apoyo social ( $\beta = .11$ ) y de la expresión de emociones ( $\beta = .11$ ). La reestructuración cognitiva no predice la absorción.

**Tabla 4. Análisis de regresión sobre las dimensiones del *engagement***

	VIGOR			DEDICACIÓN			ABSORCIÓN		
	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>β</i>
Modelo	.17	52.99***		.12	37.21***		.13	39.38***	
SP			,33***			,12**			,27***
RC			,01			,16***			,04
EE			,09*			,07			,11**
AS			,12**			,18***			,11**

\* *p*<.05; \*\**p*<.01; \*\*\**p*<.001

SP (Solución de problemas), RC (Reestructuración cognitiva), EE (Expresión emocional), AS (Apoyo social)

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue analizar si las estrategias activas de afrontamiento del estrés representan un recurso personal que predice el *burnout* y el *engagement* académicos en futuros educadores. En general, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las estrategias analizadas tienen un valor predictivo tanto sobre el *burnout* como sobre el *engagement*.

En primer lugar, se encontró que las estrategias activas de afrontamiento se relacionan de manera negativa con el *burnout*. Concretamente, las estrategias solución de problemas, reestructuración cognitiva y búsqueda de apoyo social presentan una relación inversa con el agotamiento y el cinismo. Además, todas las estrategias activas de afrontamiento se relacionan de forma positiva con la eficacia. Dado que el *burnout* se define por altos niveles de agotamiento y cinismo y bajos niveles de eficacia, se concluye que cuanto mayor sea el empleo de las estrategias activas de afrontamiento menores serán los niveles de *burnout* académico experimentados por los estudiantes universitarios que serán los futuros educadores.

Respecto al valor predictivo de las estrategias de afrontamiento activas sobre el *burnout*, los resultados revelan que la relación predictiva de las estrategias de afrontamiento con el agotamiento y el cinismo fue significativa y negativa, mientras que entre las estrategias y la eficacia la relación predictiva fue significativa y positiva. De este modo se pudo comprobar el valor predictivo que tienen tanto el apoyo social como la reestructuración cognitiva para todas las dimensiones del *burnout*, constatando una relación negativa con el agotamiento y el cinismo, y positiva

con la eficacia, la cual también era predicha por la solución de problemas. Así, estos resultados resaltarían la importancia del manejo de las estrategias activas de afrontamiento como posible factor preventivo contra la aparición del *burnout*.

Por último, la expresión de emociones no resultó ser un predictor significativo de ninguna de las dimensiones del *burnout*. Esto podría explicarse, de manera tentativa, atendiendo al carácter “sedante” de esta estrategia, mediante la cual se exteriorizan los sentimientos y se consigue un desahogo, pero no se actúa sobre la situación problemática y, por lo tanto, no afectaría a los niveles de *burnout* porque se mantendría la fuente de estrés. Así, en contra de lo esperado, el *burnout* académico no depende de la expresión de emociones, a pesar de que es una estrategia activa de afrontamiento. En cualquier caso, Jenaro-Río, Flores-Robaina y González-Gil (2007) postularon también que, en el ámbito laboral, la eficacia profesional y el cinismo no están relacionados con el desahogo de las emociones. Es más, estas autoras encontraron que los profesionales que ventilaban sus sentimientos presentaban mayores niveles de agotamiento emocional.

En conjunto, estos resultados resaltarían la importancia del manejo de las estrategias activas de afrontamiento como un recurso personal que actúa contra la aparición del *burnout*. En consonancia con estos resultados, Lou et al. (2016) establecieron que, en los estudiantes de enseñanzas medias, el empleo de estrategias adaptativas previene el desarrollo del *burnout*. Asimismo, existen investigaciones previas en las que se destaca la relevancia de otros recursos personales que actúan como protectores frente a la aparición del estrés y el *burnout* académico, como por ejemplo la inteligencia emocional, la autoestima o la resiliencia (Cabanach et al., 2016; Durán et al., 2006; Ríos-Risquez et al., 2016). Por lo tanto, los resultados de este estudio aportan información sobre el valor del manejo de estrategias activas de afrontamiento como un recurso personal adicional eficaz para reducir la incidencia del *burnout* entre los futuros educadores.

En cuanto a la relación entre el *engagement* académico y las estrategias activas de afrontamiento, los resultados muestran que todas las estrategias analizadas se relacionan de forma significativa y positiva con las tres dimensiones del *engagement* (vigor, dedicación y absorción). De este modo, cuanto mayor es el manejo de estrategias de afrontamiento activas por parte de los futuros educadores, mayores son los niveles de *engagement* que presentan.

Además, los análisis de regresión indican que las estrategias activas de afrontamiento tienen un valor predictivo positivo sobre el *engagement*. De este modo se pudo comprobar el valor predictivo positivo que tienen tanto el apoyo social como la solución de problemas para todas las dimensiones del *engagement*, viéndose completadas por la reestructuración cognitiva en el caso de la dedicación, y por la

expresión de emociones en el caso del vigor y la absorción. Por lo tanto, el *engagement* académico dependería del empleo de estrategias activas de afrontamiento.

Estos resultados coinciden con los aportados previamente por Gan et al. (2007), que revelaron que el manejo de estrategias de afrontamiento adaptativas orientadas hacia el futuro (es decir, preventivas y proactivas) media entre la percepción de estrés que manifiestan los estudiantes universitarios y el *engagement*. De igual forma, en diferentes estudios se ha demostrado que el *engagement* académico se relaciona positivamente con otros recursos personales, como la inteligencia emocional (Serrano y Andreu, 2016).

Analizando los resultados en su conjunto, cabe señalar que la búsqueda de apoyo social es la estrategia que predice todas las dimensiones del *burnout* y del *engagement*. Este efecto puede deberse a que la ayuda emocional y la guía cognitiva que pueden prestar las personas del entorno (amigos, familiares, profesores, etc.) contribuiría a paliar el cansancio y a mejorar la competencia académica y la actitud hacia los estudios en los estudiantes universitarios. También puede advertirse que la reestructuración cognitiva predice especialmente el *burnout* mientras que la solución de problemas predice especialmente el *engagement*. Esto puede deberse a que, mediante la reestructuración cognitiva, el estudiante percibe el problema desde un punto de vista más positivo, lo que haría reducir su sensación de agotamiento, a mejorar su actitud hacia los estudios (reduciendo el cinismo) y a desarrollar una mayor eficacia por haber manejado satisfactoriamente la situación. Por otra parte, mediante la resolución del problema académico, el estudiante incrementaría su percepción de eficacia y su motivación hacia los estudios, es decir, el *engagement*.

En definitiva, el conjunto de los resultados obtenidos evidencian que diversas estrategias activas de afrontamiento predicen el *burnout* de forma negativa y el *engagement* de forma positiva. En la misma línea, Salanova et al. (2010) establecieron que existen facilitadores personales (por ejemplo, la responsabilidad) y facilitadores sociales (por ejemplo, el apoyo ofrecido por familiares y amigos) que determinan el incremento del *engagement* y la reducción del *burnout*. Asimismo, los resultados concuerdan con los planteamientos propuestos a través de diversos modelos en los que se establece que los recursos personales permiten superar las situaciones estresantes e incrementar los niveles de bienestar (Dunn, Iglewicz y Moutier, 2008; Hobfoll, 2002). Por lo tanto, se concluye que las estrategias de afrontamiento activas podrían ser consideradas como un recurso protector frente al desarrollo del *burnout* y como un potenciador del *engagement*.

A partir de estos hallazgos, se entiende que es necesario plantear programas de intervención dirigidos a los futuros educadores, y a los estudiantes universitarios en general, en los que se incluya la instrucción en el manejo de estrategias activas de

afrontamiento para así prevenir el origen del *burnout* y fomentar el desarrollo del *engagement*. Concretamente, se debería incidir en el entrenamiento en la búsqueda de apoyo social, dado que es la estrategia que predice todas las dimensiones, pero también en la solución de problemas, que predice especialmente el *engagement*, y en la reestructuración cognitiva, que predice especialmente el *burnout*. En este sentido, existen evidencias sobre la eficacia de los programas de intervención adecuados para gestionar el *burnout* laboral, dirigidos a profesionales del ámbito sanitario, centrados en el entrenamiento en la búsqueda de apoyo social (Günüşen y Ustün, 2010). Además, el asesoramiento centrado en la solución de problemas ha resultado útil para paliar el *burnout* académico (Ates, 2016). Según Steinhardt y Dolbier (2008), este tipo de intervenciones deberían consistir en actuaciones psicoeducativas en las que se explique en qué consisten las estrategias de afrontamiento activas, en las que se entrene a los participantes en su empleo eficaz, y en las que se fomente el desarrollo de la autoestima para manejar las situaciones estresantes.

De esta forma, llevando a cabo intervenciones en las que se incluya el entrenamiento en el manejo de estrategias de afrontamiento activas se reducirían los efectos negativos que conlleva el *burnout* académico, como el bajo rendimiento académico o la propensión al abandono de los estudios (Salanova et al., 2005; Schaufeli, Martínez et al., 2002). Además, teniendo en cuenta que los estudiantes que presentan *burnout* académico probablemente sufrirán también *burnout* cuando se incorporen al mundo laboral (Robins et al., 2018), la intervención con ellos podría prevenir el desarrollo de *burnout* laboral en los futuros educadores, colectivo especialmente vulnerable a padecer este síndrome. Por otra parte, a partir de los resultados de este estudio, se puede postular que mediante el entrenamiento en estas estrategias se propiciaría, además, que se alcanzasen las consecuencias positivas asociadas al desarrollo del *engagement* académico, como por ejemplo la satisfacción y el compromiso con los estudios y el bienestar subjetivo (Salanova et al., 2005; Serrano y Andreu, 2016).

Finalmente, cabe señalar que este trabajo presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, se debe mencionar que los instrumentos de autoinforme, si bien proporcionan información fiable, son herramientas de evaluación que están consideradas como subjetivas y pueden ocasionar problemas de deseabilidad social. Por otra parte, la muestra de participantes está formada por más mujeres que hombres y esto, a pesar de reflejar la distribución habitual en los grados de Ciencias de la Educación, se debería tratar de controlar en futuros trabajos. Además, el hecho de que la muestra solo incluya estudiantes de Ciencias de la Educación constituye otra limitación, puesto que restringe la posible generalización de los hallazgos al conjunto de la población universitaria. Por último, es necesario señalar que el estudio realizado es transversal y esto impide establecer relaciones causales entre las

variables analizadas y, por ello, en futuros trabajos se debería plantear un diseño longitudinal. Además, en futuras investigaciones, sería interesante abordar el estudio de estrategias evasivas de afrontamiento, como la evitación de problemas o la autocrítica, y su relación con el *burnout* y el *engagement*.

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio supone un avance en el análisis del papel desempeñado por las estrategias activas de afrontamiento en el bienestar académico de los estudiantes universitarios, propiciando la reducción de los niveles de *burnout* o estrés crónico y el incremento del *engagement* o compromiso con los estudios.

Fecha de recepción del original: 14 de febrero 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 25 de abril 2018

## REFERENCIAS

- Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación*, 360, 533-556.
- Ates, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Brissette, I., Scheier, M. F. y Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C., Fernández, R. y González, L. (2016). La autoestima como variable protectora del burnout en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre Educación*, 30, 95-113.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C. y Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 43-57.
- Cano, F. J., Rodríguez Franco, L. y García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de estrategias de afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Doménech, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout



- among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- 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., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 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.
- Fernández, C. y Polo, M. T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso. *EduPsykbé. Revista de psicología y educación*, 10(2), 177-192.
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1980). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-65.
- Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y. y Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences*, 43, 851-863.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Günüşen, N. P. y Ustün, B. (2010). An RCT of coping and support groups to reduce burnout among nurses. *International Nursing Review*, 57(4), 485-492.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324.
- Hultell, D. y Gustavsson, J. P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, 40(1), 85-98.
- Jauregui, P., Herrero-Fernández, D. y Estévez, A. (2016). Estructura factorial del "Inventario de Estrategias de Afrontamiento" y su relación con la regulación emocional, ansiedad y depresión. *Psicología Conductual*, 24(2), 319-340.
- Jauregui, P., Onaindia, J. y Estévez, A. (2017). Adaptive and maladaptive coping strategies in adult pathological gamblers and their mediating role with anxious-depressive symptomatology. *Journal of Gambling Studies*, 33, 1081-1097.
- Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-121.

- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. y Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences, 88*, 202-208.
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología, 35*(3), 399-415.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 5*, 16-22.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422.
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2012). Burnout and work engagement in teachers: Are sex and level taught important? *Ansiedad y Estrés, 18*(2), 110-119.
- Ríos-Risquez, M. I., García-Izquierdo, M., Sabuco-Tebar, E. L., Carrillo-García, C. y Martínez-Roche, M. E. (2016). An exploratory study of the relationship between resilience, academic burnout and psychological health in nursing students. *Contemporary Nurse, 52*(4), 430-439.
- Robins, T. G., Roberts, R. M. y Sarris, A. (2018). The role of student burnout in predicting future burnout: exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 115-130.
- Rubio, L., Dumitrache, C. G., Córdón-Pozo E. y Rubio-Herrera, R. (2016). Psychometric properties of the Spanish version of the Coping Strategies Inventory (CSI) in older people. *Anales de Psicología, 32*(2), 355-365.
- Salanova, M., Martínez, I. M., 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.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I. y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping, 23*(1), 53-70.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002).

- Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T.W. y Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *International Review of Applied Psychology*, 57(2), 173-203.
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Journal of Psychodidactics*, 21(2), 357-374.
- Steinhardt, M. y Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A. y Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A. y Reynolds, R. V. C. (1984). *Users manual for coping strategies inventory*. Ohio: University Press.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V. C. y Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structures of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343-361.
- Urquijo, I. y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553-573.
- Vizoso, C. M. y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, 46(2), 90-97.

