

# LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO FACTOR AMORTIGUADOR DEL BURNOUT ACADÉMICO Y POTENCIADOR DEL ENGAGEMENT ACADÉMICO

## *EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PROTECTIVE FACTOR FROM ACADEMIC BURNOUT AND INSTIGATOR OF ACADEMIC ENGAGEMENT*

Rodrigo Ardiles\* - Paola Alfaro\*\* - María Moya\*\* - Claudia Leyton\*\*\*  
Patrick Rojas\*\*\*\* – Jeremy Videla\*\*\*\*\*

### RESUMEN

Los futuros profesionales de enfermería requieren de una formación integral que incluya aspectos teóricos y el desarrollo de habilidades emocionales. Estas últimas, hacen referencia al desarrollo de la Inteligencia emocional, la cual, según las investigaciones de la última década, tendría una relación con un mejor ajuste a las exigencias del medio universitario y/o laboral. El objetivo de esta investigación fue relacionar los niveles de inteligencia emocional con los niveles del Síndrome de Burnout y Engagement académico en estudiantes de enfermería de una Universidad del norte del país, por medio de un estudio cuantitativo, correlacional, no experimental, transversal. La muestra fue de 189 alumnos de enfermería, de ambos sexos, cursando entre el primer y octavo semestre de la malla académica, donde se realizó un muestreo probabilístico aleatorio. Los resultados evidenciaron correlación entre los factores de claridad y regulación emocional con ambos factores de Engagement (predisposición y satisfacción). Por otro lado, al correlacionar inteligencia emocional con Burnout académico, se evidenció, que el único factor que correlacionó con las 3 dimensiones de Burnout fue regulación emocional. Además, se demostró que a mayor claridad emocional menor sería el agotamiento y mayor la realización personal. Finalmente, se mostró que mayores niveles de Burnout correlacionaron con menores niveles de satisfacción con los estudios.

### PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, Engagement, Burnout; estrés; estudiantes universitarios, enfermería.

*Recibido: 10 de septiembre de 2019 Aceptado: 21 de septiembre de 2019*

\* Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud Universidad de Antofagasta, Chile. Escuela de Enfermería/Facultad de Salud/Universidad Santo Tomás, La Serena, Chile. Correo: [rodrigo.ardiles@uantof.cl](mailto:rodrigo.ardiles@uantof.cl)

\*\* Unidad de Estadística. Departamento de Planificación y Análisis. Servicio de Salud Antofagasta.

Correo: [paola.alfaror@redsalud.gov.cl](mailto:paola.alfaror@redsalud.gov.cl)

\*\*\* Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud Universidad de Antofagasta, Chile. Correo: [maria.moya@uantof.cl](mailto:maria.moya@uantof.cl)

\*\*\*\* Escuela de Enfermería/Facultad de Salud/Universidad Santo Tomás, Chile. La Serena, Chile. Correo: [claudia.leyton.rojas@gmail.com](mailto:claudia.leyton.rojas@gmail.com)

\*\*\*\*\* Escuela de Enfermería/Facultad de Salud/Universidad Santo Tomás, Chile. La Serena, Chile. Correo: [patrick.rojas@hotmail.cl](mailto:patrick.rojas@hotmail.cl)

\*\*\*\*\* Escuela de Enfermería/Facultad de Salud/Universidad Santo Tomás, Chile. La Serena, Chile. Correo: [jerevidelag@gmail.com](mailto:jerevidelag@gmail.com)

## ABSTRACT

Future nursing professionals require comprehensive training that focuses on both theory and the development of emotional skills. The latter refers to the development of Emotional Intelligence, which according to research of the last decade, can equip individuals with how to better cope with the demands of university study and/or the professional environment. The objective of this quantitative research study was to link levels of emotional intelligence with Academic Burnout and Engagement Syndrome in nursing students at a university of the north of the country. The sample included 189 nursing students, of both sexes, and the research took place between the first and eighth semester of the curriculum map. The results from the random probabilistic sampling showed correlation between openness and emotional management with the two engagement factors of predisposition and satisfaction. Furthermore, by correlating emotional intelligence with Academic Burnout, it became apparent that the only factor that correlated with the three dimensions of Academic Burnout was emotional regulation. In addition, it was shown that the greater the emotional openness, the lesser the exhaustion and the greater personal fulfilment. It was eventually shown that higher levels of Academic Burnout correlated with lower levels of satisfaction with their studies.

## KEY WORDS

Emotional intelligence; Engagement; Burnout; stress; college students, nursing.

## I. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios han puesto sobre el tapete sus quejas por la sobrecarga académica y las exigencias de un modelo que promueve la competencia y el exitismo, durante el año 2018 fueron atendidos 5.843 estudiantes en consultas psicológicas y 1.464 psiquiátricas, lo que generó que durante el primer trimestre del 2019 la comunidad estudiantil haya desarrollado diversas actividades con el objetivo de modificar el modelo educacional de una de las casas de estudios más prestigiosas de Chile («Salud mental en los estudiantes», 2019). En un estudio del año 2017 de la misma casa de estudios, que investigó la prevalencia de sintomatología ansiosa y depresiva en estudiantes de medicina, encontró que más del 50% presentó algún nivel de sintomatología depresiva y el 65% presentó algún nivel de sintomatología de ansiedad (Villacura, Irrarzábal, & López, 2017).

El problema de la salud mental en Chile es particularmente importante, puesto que actualmente, es uno de los países que exhibe las más altas tasas de depresión y de trastornos afectivos a nivel mundial (Blanco, Aguirre, Barrón, & Blanco, 2016; Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza, & Molina-López, 2017; Torres, Real, Mallo, & Méndez, 2015). Se estima que un tercio de la población chilena ha tenido algún trastorno psiquiátrico durante su vida (Antúnez & Vinet, 2013). Este hecho es más alto en la población universitaria (Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado, & Gómez-Benito, 2014), siendo los estudiantes del área de las ciencias de la salud los que alcanzan las incidencias más altas (Sánchez, Acedo, Herrera, & García, 2016; Shapiro, Shapiro, & Schwartz, s. f.).

En los últimos años, ha sido foco de interés, la investigación en el ámbito de la educación superior; un estudio nacional, evidenció que en el transcurso de la formación académica, el 98% de los estudiantes habían presentado síntomas de estrés académico, los estresores más mencionados por los alumnos fueron las evaluaciones de los profesores (95,6%) y la sobrecarga de tareas y trabajos (92,3%), el cual fue relacionado directamente con la presencia de síndrome de burnout académico y disminución del engagement académico (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015).

Los síntomas relacionados con patologías de la salud mental, componen una problemática silente en estudiantes de la salud, problema que no ha sido atendido en forma adecuada (Barraza-López, Muñoz-Navarro, & Behrens-Pérez, 2017) y que podría tener consecuencias muy negativas en el desarrollo de las habilidades profesionales y socioemocionales, que son imprescindibles para un buen desempeño enfermero (Orak et al., 2016).

Durante el periodo de formación académica de los estudiantes de enfermería, se considera el desarrollo de un gran número de habilidades. Las socio-emocionales y su manejo adecuado, son fundamentales para un buen desarrollo profesional, y para el cuidado de los pacientes (Sharon & Grinberg, 2018) y este cuidado, a su vez, constituye la esencia del desempeño profesional de enfermería. Asimismo, existen otras habilidades relacionadas con el manejo del estrés en las experiencias clínicas y la sobrecarga académica. Considerando lo anterior, podemos decir que una de las principales habilidades de enfermería radica en su formación en aquellos aspectos de carácter intangible como lo son el autocontrol, el entusiasmo, la automotivación y la empatía (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015).

Lo anteriormente expuesto, podría señalar que desafortunadamente, la formación profesional en las carreras de la salud se caracteriza por un ambiente educacional marcado por una alta carga académica, modelos docentes inadecuados y agresiones desde los docentes y los alumnos, lo que conlleva a una expresión viciosa del ambiente educacional (Pérez, Meyer, & Ramírez, 2013; Pérez-Villalobos et al., 2012; Villalobos, García, Aguilar, & Pérez, 2013) y se ha relacionado con la presencia del “síndrome de burnout académico” (Hinrichs, Ortiz, & Pérez, 2016).

Según Salovey y Mayer, inteligencia emocional, se define como una “capacidad útil para monitorear los sentimientos propios y de las otras personas, permitiendo discriminar y utilizar la información que entregan las emociones para guiar el pensamiento y las acciones que posibilitan una interacción social eficaz” (Berrocal & Pacheco, 2005). Igualmente, la autopercepción de la inteligencia emocional corresponde a la capacidad consciente de percibir, comprender y regular las emociones propias. Desarrollar esta autopercepción ayuda a las personas a regular sus propias emociones y las ajenas, controlando las emociones negativas y propiciando las positivas (Barraza-López et al., 2017). Además, la autopercepción de la inteligencia emocional es relevante en la toma de decisiones clínicas (Barraza-López et al., 2017; Smith, 2006); en las competencias quirúrgicas (Arora et al., 2011); y en el trabajo en base a un enfoque más empático (Perestelo-Pérez, 2013). Asimismo, según estudios realizados por Extremera et. al, la inteligencia emocional ha sido relacionada con la disminución del estrés académico, con depresión y a su vez, con el aumento del engagement académico (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Algunos autores sugieren que el entrenamiento en inteligencia emocional, podría permitir a los enfermeros desarrollar relaciones terapéuticas efectivas y facilitar la interacción con otros profesionales de la salud. Esto, debido a que en ocasiones, los enfermeros muestran una carencia en este tipo de habilidades y verbalizan que no han recibido suficiente

capacitación a lo largo del currículo formativo (Bajo Gallego & González Hervías, 2014; Reeves, 2005).

El engagement académico, hace referencia a un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por las siguientes manifestaciones: vigor (altos niveles de energía y resistencia mental); dedicación (alta implicación laboral); y absorción (alto estado de concentración e inmersión) (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Pacheco, Durán, & Rey, 2007).

Otro foco de interés, es el síndrome de burnout académico, el cual se ha convertido en objeto de investigación debido principalmente, a que en el área estudiantil se han de afrontar situaciones estresantes relativamente nuevas, y que plantean demandas muy exigentes, no siempre acordes a los recursos disponibles (Pacheco et al., 2007). Esta atención, se ha visto favorecida por instrumentos como el Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002); que permite analizar el burnout estudiantil, este instrumento evalúa tres dimensiones características: cansancio emocional, el cual se refiere a que la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación; despersonalización-cinismo, la cual es una dimensión caracterizada por una respuesta impersonal, fría y cínica hacia la actividad que se realiza; y falta de realización personal- eficacia profesional, en la cual la persona experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo de la actividad (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

No obstante, a pesar de la existencia de tales estudios sobre la temática, se ha comprobado que en Latinoamérica, sobre todo en el área de Enfermería, no hay una clara evidencia que describa y relacione las habilidades emocionales con la percepción del burnout académico y engagement académico.

Es por ello que, a partir de lo anterior, resulta pertinente preguntarse cuál es la relación entre la percepción de la inteligencia emocional, síndrome de burnout académico y engagement académico en estudiantes de enfermería; considerando, que la presencia de la habilidad de inteligencia emocional podría actuar como un factor amortiguador del síndrome de burnout académico, y al mismo tiempo, facilitar a los estudiantes actitudes positivas hacia sus estudios y tareas.

## II. MÉTODO

La presente investigación posee enfoque cuantitativo, de diseño no experimental transversal, con alcance correlacional. Se estableció el nivel de relación de inteligencia emocional entre burnout académico y engagement académico de estudiantes de enfermería de una universidad del norte de Chile. El estudio fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de la institución patrocinante. Luego de esto, la recolección de datos fue de forma presencial, con una duración aproximada de 20 minutos. Los instrumentos fueron aplicados en las salas de clases, en asignaturas específicas de cada nivel. Los datos obtenidos fueron analizados mediante el software SPSS®, por medio del cual, se obtuvo la distribución porcentual, medias de tendencia central y finalmente; la comparación por año de ingreso mediante análisis de varianza (Anova). La comparación por sexo se realizó con T Student; y por último, el análisis de la relación entre las variables, mediante coeficiente de Pearson.

### PARTICIPANTES

La unidad de análisis correspondió a estudiantes de enfermería de una universidad del norte del país. La población en estudio fue igual a 317 estudiantes de Enfermería de diferentes cohortes académicas (2008-2017), que se encontraban entre segundo y octavo semestre de la carrera. La muestra mínima se calculó con un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 5%, que se obtuvo a través de una calculadora estadística online, y correspondió a 185 estudiantes. Finalmente, participaron 189 voluntarios, de los cuales 86% eran mujeres y 14% hombres, con edades entre 18 y 32 años.

El tipo de muestreo realizado fue no probabilístico, con un diseño muestral por conveniencia, ya que la elección de la muestra fue determinada por el objetivo de nuestro estudio, por la accesibilidad a esta y no por el azar. Como criterios de inclusión, correspondió a Estudiantes de Enfermería que aceptasen por medio del consentimiento informado, ser parte de este estudio y estar presente en la sala de clase al momento de contestar los instrumentos.

## III. INSTRUMENTOS

### INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para medir este constructo, se utilizó una escala de rasgo que evalúa el

metaconocimiento de los estados emocionales mediante 24 ítems siendo la versión resumida del Tmms-48. El Tmms-24 fue validada en Chile (Espinoza-Venegas et al., 2015), donde se determinó ser un instrumento confiable y válido para medir la inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. La escala TMMS-24, es de autorreporte y mide el nivel de autopercepción de las dimensiones de la inteligencia emocional: 1) La atención emocional, que se concibe como la capacidad para percibir los propios estados emocionales; los rangos de adecuación para hombres están entre los  $27 \pm 6$  puntos y en mujeres  $30 \pm 6$ . 2) Claridad emocional, se entiende como la capacidad para comprender los estados emocionales, cuyos rangos de adecuación están entre los  $30,5 \pm 5,5$  puntos para los hombres y  $29 \pm 6$  en mujeres. Y 3) reparación emocional definida como la capacidad para regular los estados emocionales negativos, y sus rangos de adecuación para los hombres están entre los  $29,5 \pm 6,5$  puntos y  $29 \pm 6$  en mujeres. Los puntajes bajo estos rangos indican necesidad de mejora en la habilidad, en tanto que los puntajes sobre el rango medio indican un alto nivel de autopercepción en el desarrollo de la habilidad. Los puntajes de corte para cada una de estas dimensiones son: atención  $\diamond 21$  (debe mejorar su atención emocional), claridad puntajes  $\diamond 24$  (debe mejorar la comprensión emocional) y regulación  $\diamond 23$  (debe mejorar su regulación emocional (Espinoza-Venegas et al., 2015).

## BURNOUT ACADÉMICO

El cuestionario de Maslach Burnout Inventory Students Survey (MBI-SS), es un instrumento que mide las manifestaciones del modelo trifactorial de Maslach aplicado a los quehaceres académicos. La versión original Inventario de Burnout de Maslach (MBI), fue modificada para estudiantes en la cual los cambios no sólo incluyeron un refraseo, sino también una modificación conceptual, ya que el foco es modificado desde las perturbaciones psicosociales asociadas al contacto interpersonal hacia una vinculación directa con las tareas académicas. Dentro de la redacción de los ítems, se reemplazan las referencias al trabajo por referencias a los estudios y a los pacientes por referencias a los pares o a otros en general. La versión modificada posee 22 ítems que presentan descripciones de conductas, pensamientos y afectos ante los cuales el sujeto debe responder según la frecuencia con que los ha experimentado el estudiante. Las respuestas se clasifican en: nunca=0; Pocas veces al año o menos=1; Una vez al mes o menos=2; unas pocas veces al mes=3; Una vez a la semana=4; Pocas veces a la semana=5; Todos los días=6. Para que un mayor puntaje indique niveles superiores de burnout, se debe recodificar ocho ítems inversos (4,7,9,12,17,18,19 y 21). Los 22 ítems se agrupan en tres subescalas, consistentes con el modelo teórico trifactorial de Maslach: agotamiento emocional, despersonalización

y falta de realización personal (Aguayo, Vargas, Emilia, & Lozano, 2011; Maslach & Jackson, 1981; Pérez et al., 2012)

## ENGAGEMENT

El Engagement ha sido estudiado en contextos organizacionales y su evaluación ha sido posible gracias al UWES (Utrecht Work Engagement Scale). Para la construcción de este cuestionario, se partió de un pool inicial de 24 ítems de los cuales nueve medían vigor, ocho dedicación y la mayor parte, constituían reactivos del Maslach Burnout Inventory (MBI) redactados de manera inversa. Luego de efectuar una serie de estudios psicométricos en diferentes muestras de trabajadores, se identificaron 7 ítems inconsistentes, los cuales fueron eliminados quedando así, una versión final de 17 ítems distribuidos en tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Spontón, Medrano, Maffei, Spontón, & Castellano, 2012). Y otra versión de 9 ítems, comprobándose una mayor estabilidad en la versión resumida que en la extendida. De esta misma manera, existen dos versiones de este cuestionario en español para estudiantes, una de 17 ítems y otra de 9, de esta forma, la adaptación del UWES (utilizada para muestras ocupacionales) dio origen al UWES-S o (UWES-Student), cuestionario que permite estudiar el Engagement en alumnos universitarios (Parra, 2010).

En Chile, se estudiaron las propiedades psicométricas de la escala UWES en estudiantes universitarios, identificando la presencia de dos factores: a) Involucramiento en los estudios, el cual guarda relación con el nivel en que el sujeto se muestra implicado en sus estudios y estos le vigorizan y; b) Satisfacción con los estudios, hace referencia al grado en que el sujeto se siente inspirado y agrado con sus estudios (Parra & Pérez, 2010).

## IV. RESULTADOS

De los 189 estudiantes que completaron los cuestionarios, casi dos tercios (63%) reportó que no realizaba ningún trabajo remunerado durante el año académico, y mientras que un 37% reportó que trabajaba. Cuando se les preguntó a los participantes si realizaban actividades recreativas, la mayoría comentó que sí las realizaba (61%) y 73 estudiantes (39%) no las realizaba. Más de las tres cuartas partes de los participantes refirieron que no habían cursado una carrera anterior (78%), mientras que 42 (22%) estudiantes sí habían cursado una carrera previa.



El 77% de los entrevistados indicaron que tienen buena relación con sus compañeros, 41 (22%) regular y 2 (1%) mala relación. Además, la relación con los docentes 77% de los estudiantes expresan que tiene buena relación con sus docentes y 44 (23%) refieren mantener una relación regular con ellos.

Por otra parte, en lo concerniente al apoyo familiar el 97% se siente apoyado y solo 5 (2.6%) de los estudiantes, perciben que no son apoyado por su grupo familiar.

### ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES

La tabla 1 presenta un análisis descriptivo de los puntajes de cada factor de inteligencia emocional, el 25% de los encuestados mostró una atención emocional menor a 23 puntos; en claridad emocional menor a 25 puntos y en regulación emocional menor 26 puntos.

Con relación a los niveles obtenidos según puntaje por factor de la escala TMMS-24 de inteligencia emocional, en la dimensión atención emocional, el 26,5% de los sujetos presentaron un nivel bajo; un 56% con un nivel medio de atención emocional y 17,5% presentó un nivel alto. En la dimensión claridad emocional un 17,5% de la muestra presentó un nivel bajo, un 57,6% nivel medio y 24,9% obtuvo un nivel alto. En la dimensión regulación emocional un 12,2% exhibió un nivel bajo; un 56,6% nivel medio y un 31,2% un alto nivel.

**Tabla N°1: Estadísticos descriptivos de inteligencia emocional**

|                     | Atención Emocional | Claridad emocional | Regulación emocional |
|---------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| Media               | 28,3228            | 29,4709            | <b>30,9471</b>       |
| Mediana             | 29,0000            | 30,0000            | <b>32,0000</b>       |
| Moda                | 30,00              | 28,00              | <b>33,00</b>         |
| Desviación estándar | 7,19164            | 6,40108            | <b>6,19861</b>       |
| Asimetría           | -,490              | -,398              | <b>-,428</b>         |
| Error estándar de   | ,177               | ,177               | <b>,177</b>          |
| Curtosis            | -,167              | -,332              | <b>-,264</b>         |
| Error estándar de   | ,352               | ,352               | <b>,352</b>          |
| Rango               | 32,00              | 30,00              | <b>29,00</b>         |
| Mínimo              | 8,00               | 10,00              | <b>11,00</b>         |
| Máximo              | 40,00              | 40,00              | <b>40,00</b>         |

|             |    |                |                |                |
|-------------|----|----------------|----------------|----------------|
| Percentiles | 25 | 23,0000        | 25,0000        | <b>26,0000</b> |
|             | 50 | 29,0000        | 30,0000        | <b>32,0000</b> |
|             | 75 | <b>34,0000</b> | <b>34,5000</b> | <b>36,0000</b> |

Fuente: Elaboración propia

La Tabla N°2 muestra un análisis descriptivo de los puntajes de cada factor del síndrome de burnout académico. Los resultados expresan que el 25% de los encuestados mostraron en el factor de agotamiento un puntaje menor a 17 puntos, para realización personal un puntaje menor a 29 puntos y para despersonalización menor a 3 puntos.

**Tabla N°2 Estadísticos Descriptivos de Burnout Académico**

|                             |    | Agotamiento    | Realización personal | Despersonalización |
|-----------------------------|----|----------------|----------------------|--------------------|
| Media                       |    | 22,0741        | 33,9153              | <b>7,9735</b>      |
| Mediana                     |    | 22,0000        | 34,0000              | <b>7,0000</b>      |
| Moda                        |    | 21,00          | 32,00a               | <b>0,00</b>        |
| Desviación estándar         |    | 7,75933        | 7,17511              | <b>6,34339</b>     |
| Varianza                    |    | 60,207         | 51,482               | <b>40,239</b>      |
| Asimetría                   |    | -,182          | -,118                | <b>,904</b>        |
| Error estándar de asimetría |    | ,177           | ,177                 | <b>,177</b>        |
| Curtosis                    |    | -,384          | -,427                | <b>,532</b>        |
| Error estándar de curtosis  |    | ,352           | ,352                 | <b>,352</b>        |
| Rango                       |    | 40,00          | 32,00                | <b>28,00</b>       |
| Mínimo                      |    | 2,00           | 16,00                | <b>0,00</b>        |
| Máximo                      |    | 42,00          | 48,00                | <b>28,00</b>       |
| Percentiles                 | 25 | 17,0000        | 29,0000              | <b>3,0000</b>      |
|                             | 50 | 22,0000        | 34,0000              | <b>7,0000</b>      |
|                             | 75 | <b>28,0000</b> | <b>39,0000</b>       | <b>11,0000</b>     |

Fuente: Elaboración propia

En Tabla N°3, muestra un análisis descriptivo de la encuesta de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S-9), donde un 25% presenta puntaje en predisposición a los estudios de menor de 19,5 y satisfacción con sus estudios menor a 14 puntos.

**Tabla N°3: Estadísticos descriptivos de Engagement académico**

|                             | Predisposición | Satisfacción |
|-----------------------------|----------------|--------------|
| Media                       | 21,5344        | 16,2910      |
| Mediana                     | 22,0000        | 16,0000      |
| Moda                        | 20,00          | 14,00        |
| Desviación estándar         | 3,73527        | 3,76645      |
| Varianza                    | 13,952         | 14,186       |
| Asimetría                   | -,491          | -,294        |
| Error estándar de asimetría | ,177           | ,177         |
| Curtosis                    | ,929           | ,276         |
| Error estándar de curtosis  | ,352           | ,352         |
| Rango                       | 24,00          | 22,00        |

Fuente: Elaboración propia

### ANÁLISIS COMPARATIVO POR GÉNERO Y AÑO DE INGRESO

Comparando los resultados de los niveles de inteligencia emocional, burnout y engagement académico en los diferentes años de ingreso a la carrera de Enfermería, mediante análisis de varianza (ANOVA), sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores de claridad emocional,  $F(7,181) = 2,229$ ;  $MSE = 39,18$ ;  $p < .001$  y agotamiento  $F(7,181) = 2,699$ ;  $MSE = 56,63$   $p < .001$ .

Para identificar las diferencias específicas en los niveles de inteligencia emocional, burnout y engagement académico se aplicó el estadístico HSD TUKEY, el cual mostró que la dimensión claridad emocional presenta diferencias entre los alumnos de ingreso el año 2013 en comparación con los de ingreso el año 2017 ( $p < .005$ ). En esta dimensión los ingresados el 2013 presentan un puntaje promedio de 30,61 y los del año 2017 una media de 26,47 puntos.

Con respecto al factor agotamiento, se encontró diferencia entre los años de ingreso 2013, 2015 y 2017 ( $p < .005$ ) donde, respectivamente, presentan una media de 22,43 puntos; 21,28 puntos y el último 22,07 puntos.

En los otros factores de las variables, no se encontraron diferencias significativas por año de ingreso.

En forma posterior, se realizó una comparación por género a través del estadístico T Student, no encontrándose diferencias significativas por sexo en ninguna de las variables

## ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES

En la Tabla N°4, se muestra el análisis correlacional entre las variables inteligencia emocional, burnout y engagement académico, a través del estadístico de correlación de Pearson. Se destacan las relaciones estadísticamente significativas; con respecto a la dimensión atención emocional, se identificó una correlación positiva moderada baja con falta de realización personal ( $r=.28$ ;  $p<001$ ). Igualmente, se identificó que claridad emocional presenta correlación negativa baja con agotamiento, ( $r= -.25$ ;  $p<001$ ), además; una correlación positiva moderadamente baja con falta de realización personal ( $r=.36$ ;  $p<001$ ) y satisfacción con los estudios ( $r=.27$ ;  $p<001$ ), asimismo se correlacionó con predisposición a los estudios en forma baja ( $r=.19$ ;  $p<001$ )

La dimensión regulación emocional, mostró relaciones significativas con todas las dimensiones evaluadas. Así, reparación emocional presentó correlación negativa baja con agotamiento, ( $r=-.24$ ;  $p<001$ ), además; correlación positiva moderada con falta de realización personal ( $r=.48$ ;  $p<001$ ); correlación negativa baja con despersonalización, ( $r=-.17$ ;  $p<005$ ), y se determinó correlación positiva baja con predisposición ( $r=.16$ ;  $p<005$ ) y moderada baja con satisfacción con los estudios. ( $r=.29$ ;  $p<001$ ).

En lo que respecta a la dimensión agotamiento, presentó correlación negativa moderada baja con satisfacción con los estudios ( $r= -.23$ ;  $p<001$ )

**Tabla N°4: Análisis de correlación de variables.**

|                        |                        | Correlaciones |       |       |     |       |        |       |        |
|------------------------|------------------------|---------------|-------|-------|-----|-------|--------|-------|--------|
|                        |                        | 1             | 2     | 3     | 4   | 5     | 6      | 7     | 8      |
| 1. Atención emocional  | Correlación de Pearson | 1             | ,231* | 140   | 30  | ,279* | 75     | 7     | 47     |
|                        | Sig. (bilateral)       |               | 1     | 54    | 677 | 0     | 308    | 924   | 523    |
| 2. Claridad emocional  | Correlación de Pearson |               | 1     | ,413* | -   | ,362* | -114   | ,193* | ,275** |
|                        | Sig. (bilateral)       |               |       | 0     | 1   | 0     | 119    | 8     | 0      |
| 3.Regulación emocional | Correlación de Pearson |               |       | 1     | -   | ,479* | -,171* | ,164* | ,293** |
|                        | Sig. (bilateral)       |               |       |       | 1   | 0     | 19     | 24    | 0      |
| 4.Agotamiento          | Correlación de Pearson |               |       |       | 1   | -9    | ,324** | -113  | -      |
|                        | Sig. (bilateral)       |               |       |       |     | 904   | 0      | 121   | 2      |

|                                  |                        |  |  |  |  |   |          |       |        |
|----------------------------------|------------------------|--|--|--|--|---|----------|-------|--------|
| 5. Realización personal          | Correlación de Pearson |  |  |  |  | 1 | - ,223** | ,306* | ,359** |
|                                  | Sig. (bilateral)       |  |  |  |  |   | 2        | 0     | 0      |
| 6. Despersonalización            | Correlación de Pearson |  |  |  |  |   | 1        | -80   | -124   |
|                                  | Sig. (bilateral)       |  |  |  |  |   |          | 275   | 89     |
| 7. Predisposición                | Correlación de Pearson |  |  |  |  |   |          | 1     | ,624** |
|                                  | Sig. (bilateral)       |  |  |  |  |   |          |       | 0      |
| 8. Satisfacción con los estudios | Correlación de Pearson |  |  |  |  |   |          |       | 1      |
|                                  | Sig. (bilateral)       |  |  |  |  |   |          |       |        |

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

Fuente: Elaboración propia

## V. DISCUSIÓN

Un objetivo inicial del proyecto fue determinar el grado de relación entre la autopercepción de la inteligencia emocional con los niveles de autopercepción de síndrome de burnout académico y engagement académico en una muestra de estudiantes de enfermería. Se plantearon tres hipótesis, la primera indicaba que a mayores niveles de percepción de las dimensiones de inteligencia emocional (atención, claridad y regulación emocional) mayor será la percepción de las dimensiones de engagement académico (predisposición, satisfacción en los estudios). La segunda señala que, a mayores niveles de percepción de las dimensiones de inteligencia emocional, menores serán los niveles de percepción de las dimensiones de síndrome de burnout académico (despersonalización, agotamiento) y mayor realización personal. Finalmente, la tercera; hipótesis manifiesta que a menores niveles de percepción del Síndrome de Burnout académico mayor será el nivel de percepción de engagement académico (Leo-Muñoz, 2016).

Los resultados proporcionan apoyo para la primera hipótesis, por lo que es posible afirmar que se cumplió parcialmente, dado que la dimensión de regulación y claridad emocional correlaciona positivamente con predisposición y satisfacción con los estudios, no así la dimensión de atención emocional, que no correlaciona con ninguna dimensión del engagement académico. Esto podría interpretarse como que el hecho de conocer o estar atento a las propias emociones personales no influye en la predisposición a los estudios y la

satisfacción que este podría otorgar, lo cual se contrapone con otras investigaciones realizadas que avalan que las personas que tienen un mayor conocimiento de sus propias emociones y del origen de estas, se sienten más orgullosos y satisfechos con las actividades que realizan (Leo-Muñoz, 2016, p.) .

De igual forma, en una investigación realizada por Berrios-Santos et. al, se concluyó que las personas que poseen mayores puntuaciones en las tres dimensiones de inteligencia emocional, también tienen mayor satisfacción, siendo la dimensión regulación emocional la que mejor explica la satisfacción en general (Berrios Martos, Augusto Landa, & Aguilar Luzón, 2006).

Para la segunda hipótesis, se cumple parcialmente, dando cuenta que la inteligencia emocional se relaciona con el síndrome de burnout académico, no obstante, el factor de regulación emocional es el único que se relaciona con todas las dimensiones de burnout académico, lo cual es concordante con lo descrito por otros estudios, ya que ésta tiene mayor valor predictivo con respecto al bienestar y salud mental. Esto implica que este aspecto, se debe desarrollar para regular y manejar estados emocionales, lo que se reflejará en mayor percepción de bienestar (Ortiz-Acosta & Beltrán-Jiménez, 2011).

En cuanto a la atención emocional, sólo reporta correlación positivamente con la realización personal, dando cuenta que una mayor atención emocional implicaría mayores niveles de realización personal, esto no concuerda con un estudio anterior (Pacheco et al., 2007) , por lo que podríamos inferir que los estudiantes, posiblemente, al tener la dimensión de atención emocional en límites normales, identifican sus emociones así como los estados, sensaciones fisiológicas y cognitivas las cuales conllevan a que se sientan que estas contribuyen a la realización personal; hay que considerar que al poner atención a nuestras emociones en exceso, se podrían incrementar los pensamientos premiativos o incluso estados de ánimo ansioso-depresivo (*"Las buenas prácticas docentes" y su impacto en el engagement estudiantil, 2017.pdf*, s. f.), por el contrario; existen estudios (Lischetzke & Eid, 2003) que sugieren que una alta atención emocional puede convertirse en un ciclo rumiativo sólo, si esa persona no posee la suficiente capacidad para reparar las emociones que está sintiendo en ese momento (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, & Cabello, 2006).

Asimismo, los resultados dan cuenta que un mayor nivel de claridad implicaría menor agotamiento y mayor realización personal, esto es concordante con los estudios (Pacheco et al., 2007); por tanto, los estudiantes que perciben con una buena claridad sus emociones, denotan un mayor nivel de realización personal, ya que son más capaces de comprender qué

emociones están experimentando, cómo se manifiestan tales emociones o cuáles son sus causas y consecuencias (Ortiz-Acosta & Beltrán-Jiménez, 2011). Y al contrario, si el estudiante se encuentra confundido con sus emociones se sentirá más agotado emocionalmente y presentará mayores índices de despersonalización y actitudes cínicas, distantes y frías, con irritabilidad y pérdida de motivación hacia sus estudios (Ortiz-Acosta & Beltrán-Jiménez, 2011).

Para la tercera hipótesis, los resultados dan cuenta que se cumplió parcialmente, dado que a mayor síndrome de burnout académico menor satisfacción con los estudios; no obstante, la dimensión predisposición no muestra correlación. Esto último no es concordante con otros estudios lo que se puede interpretar como, que a pesar del agotamiento experimentado por los estudiantes, es fuerte su compromiso e involucramiento hacia su carrera, por ende, se mantiene la predisposición a sus estudios, y donde se infiere que puede deberse a que la universidad contempla un plan de estudio que considera diversas áreas de conocimiento con un enfoque biopsicosocial (Caballero Domínguez, Hederich Martínez, & García, s. f.).

Por otra parte, un hallazgo no anticipado, fue que la despersonalización, siendo un factor que señala una actitud de indiferencia en los estudios, no presentó una correlación significativa con el engagement, lo que no es concordante con investigaciones, que señalan que las dimensiones centrales del Engagement (predisposición) se relacionaría negativamente con las dimensiones del burnout (agotamiento y despersonalización) (Parra & Pérez, 2010). Lo que puede entenderse porque, en la fecha en que se tomó la muestra, la sobrecarga académica había disminuido, es decir, menores exigencias académicas (Parra & Pérez, 2010), además; por lo señalado anteriormente, estos descubrimientos sugieren el fuerte compromiso con la carrera que presenta el estudiantado.

Por otro lado, la realización personal se expresa positivamente, ya que señala que los estudiantes manifiestan sentimiento de competencia o eficacia personal (Parra & Pérez, 2010) con respecto al involucramiento que tienen con sus estudios, lo que es concordante con otras investigaciones (Salanova & Schaufeli, 2004), considerando que señalan que una alta percepción de autoeficacia es un buen predictor de un mayor engagement académico, mientras que unas altas creencias de ineficacia predicen la aparición del síndrome de burnout académico (Parra & Pérez, 2010).

## VI. CONCLUSIONES

El desarrollo de la inteligencia emocional en diferentes individuos y con mayor connotación en estudiantes del área de la salud, puede promover su éxito académico; no obstante, las dimensiones que mayor influencia tendrán en el accionar de la persona son la regulación y claridad de las emociones, además, ambas dimensiones se relacionaron con el síndrome de burnout académico y engagement académico. Evidentemente no pueden ser concebidos estos como una perspectiva únicamente, ya que hay diversos factores externos que pueden dificultar la tarea académica y ser verdaderos obstáculos para el desarrollo del éxito estudiantil. Es probable, que la mayor parte de estas fuentes pueden ser paliadas o eliminadas por los gestores de la educación universitaria, mejorando y ampliando los mecanismos de orientación y apoyo al estudiante, creando distribución más equilibrada de horarios durante la carrera, perfeccionando la coordinación de asignaturas y de los cuerpos docentes.

Asimismo, se hace necesario dotar a los estudiantes de recursos que permitan afrontar las exigentes demandas de la carrera de enfermería, los cuales se encuentren enfocados al buen manejo de la inteligencia emocional en todas sus dimensiones; no obstante, se hace relevante la atención a la dimensión de reparación o manejo emocional, ya que esta potencia la capacidad de disminuir o interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Por esta razón, el enfoque principal de las intervenciones en inteligencia emocional debe centrarse en la dimensión de regulación emocional, con el objeto de brindar un apoyo para finalizar adecuadamente su formación profesional, además de entregar un pool de herramientas en competencias blandas para enfrenar el mundo laboral con éxito.

El estudio del funcionamiento emocional que se encuentra inserto en el desarrollo de los procesos del Síndrome de Burnout académico y en Engagement Académico, constituye una línea de investigación, que permitirá la elaboración de programas de intervención a nivel estudiantil con el objetivo de lograr el bienestar integral del ser humano y la mejora en el desarrollo biopsicosocial del estudiante universitario.

## VII. LIMITACIONES

En primer lugar, esta investigación se centra en medidas de autoinforme con los consabidos problemas de deseabilidad social, es decir, a que los alumnos respondan con la finalidad social de dar una imagen distorsionada, ya sea positiva o negativa, por lo que sería





5 Años  
Acreditada  
Desde Agosto 2017  
Hasta Agosto 2022

- Gestión Institucional
- Docencia de Pregrado
- Investigación
- Vinculación con el Medio



Revista Electrónica de Investigación  
en Docencia Universitaria

aconsejable el uso de medidas más objetivas, basadas en pruebas de habilidad como MSCEIT de Mayer, Salovey & Caruso, 2002.

Con respecto al tipo de muestreo, este no permite realizar una generalización de los resultados, por lo que se sugiere replicar el estudio con muestras más amplias de estudiantes de enfermería y con otras carreras de la salud para aumentar su validez.

Por último, al ser un estudio correlacional no experimental, no se permite ver la causalidad de las variables, por lo que futuros estudios deberían contemplar la realización de estudios longitudinales para controlar si se mantienen o se modifican a lo largo de la carrera.

## REFERENCIAS

- Aguayo, R., Vargas, C., Emilia, I., & Lozano, L. M. (2011). A meta-analytic reliability generalization study of the Maslach Burnout Inventory. *International journal of clinical and health psychology, 11*(2), 343–361.
- Antúnez, Z., & Vinet, E. V. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista médica de Chile, 141*(2), 209-216. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872013000200010>
- Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., & Gómez-Benito, J. (2014). Associations between emotional intelligence, depression and suicide risk in nursing students. *Nurse Education Today, 34*(4), 520–525.
- Arora, S., Russ, S., Petrides, K. V., Sirimanna, P., Aggarwal, R., Darzi, A., & Sevdalis, N. (2011). Emotional intelligence and stress in medical students performing surgical tasks. *Academic Medicine, 86*(10), 1311–1317.
- Bajo Gallego, Y., & González Hervías, R. (2014). La salud emocional y el desarrollo del bienestar enfermero. *Metas de Enfermería, 17*(10), 12–16.
- Barraza-López, R. J., Muñoz-Navarro, N. A., & Behrens-Pérez, C. C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista chilena de neuro-psiquiatría, 55*(1), 18-25. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>
- Berrios Martos, M. P., Augusto Landa, J. M., & Aguilar Luzón, M. del C. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios: Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Index de Enfermería, 15*(54), 30-34.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93.
- Blanco, H., Aguirre, J. F., Barrón, J. C., & Blanco, J. R. (2016). Composición factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en universitarios mexicanos. *Formación universitaria, 9*(2), 81–88.
- Caballero Domínguez, C. C., Hederich Martínez, C., & García, P. A. (s. f.). *Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. Rev Psicología desde el Caribe [Internet]. 2015 [citado 31 Dic 2016]; 32 (2):[aprox. 15 p.]*.
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., Sáez-Carrillo, K., Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., ... Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 23*(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y estrés, 12*.

- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1–17.
- Hinrichs, C. P., Ortiz, L. E., & Pérez, C. E. (2016). Relación entre el bienestar académico de estudiantes de Kinesiología de una universidad tradicional de Chile y su percepción del ambiente educacional. *Formación universitaria*, 9(1), 109–116.
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149–157.
- "Las buenas prácticas docentes" y su impacto en el engagement estudiantil, 2017.pdf. (s. f.).
- Leo-Muñoz, M.-P. (2016). *Relación entre Inteligencia Emocional Grupal, Engagement Grupal y Satisfacción Laboral en Trabajadores*.
- Lischetzke, T., & Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. *Emotion*, 3(4), 361.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99–113.
- Orak, R. J., Farahani, M. A., Kelishami, F. G., Seyedfatemi, N., Banihashemi, S., & Havaei, F. (2016). Investigating the effect of emotional intelligence education on baccalaureate nursing students' emotional intelligence scores. *Nurse education in practice*, 20, 64–69.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-López, V.-M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45–53.
- Ortiz-Acosta, R., & Beltrán-Jiménez, B. E. (2011). Inteligencia emocional percibida y desgaste laboral en médicos internos de pregrado. *Educación médica*, 14(1), 49–55.
- Pacheco, N., Durán, A., & 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.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, 7(1), 57–63.
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(1), 128–133.
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49–57.
- Pérez, C., Meyer, A., & Ramírez, L. (2013). *Percepción de estrés en estudiantes chilenos de Medicina y Enfermería*.
- Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Ortiz, L., Bastías, N., & Bustamante, C. (2012). Estructura factorial y confiabilidad del Inventario de Burnout de Maslach en universitarios chilenos. *Revista argentina de clínica psicológica*, 21(3), 255–263.
- Pérez-Villalobos, C., Bonnefoy-Dibarrat, C., Cabrera-Flores, A., Peine-Grandón, S., Abarca, K.-M.,

- Baqueano-Rodríguez, M., & Jiménez-Espinoza, J. (2012). Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción, Chile. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 797–804.
- Reeves, A. (2005). Emotional intelligence: Recognizing and regulating emotions. *Aaohn Journal*, 53(4), 172–176.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios financieros. Revista de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos*, (261), 109–138.
- Salud mental en los estudiantes: El tema que remece a la Universidad de Chile. (2019, julio 5). Recuperado 7 de agosto de 2019, de The Clinic website: <https://www.theclinic.cl/2019/07/04/salud-mental-en-los-estudiantes-el-tema-que-remece-a-la-universidad-de-chile/>
- Sánchez, I. D. R., Acedo, M. A. D., Herrera, S. S., & García, M. L. B. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: Diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 51–61.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71–92.
- Shapiro, S. L., Shapiro, D. E., & Schwartz, G. E. (s. f.). Stress management in medical education: A review of the literature. *Academic Medicine : Journal of the Association of American Medical Colleges*, 75(7), 748-759.
- Sharon, D., & Grinberg, K. (2018). Does the level of emotional intelligence affect the degree of success in nursing studies? *Nurse education today*, 64, 21–26.
- Smith, M. C. L. (2006). Clinical decision making in acute care cardiopulmonary physiotherapy. *Unpublished doctoral thesis, University of Sydney, Sydney*.
- Spontón, C., Medrano, L. A., Maffei, L., Spontón, M., & Castellano, E. (2012). Validación del cuestionario de Engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18(2), 147–154.
- Torres, C., Real, E., Mallo, S., & Méndez, R. (2015). Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en estudiantes de 4º de ESO. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 006–010.
- Villacura, L., Irrarázabal, N., & López, I. (2017). Evaluation of depressive and anxiety symptomatology in medical students at the University of Chile. *Mental Health & Prevention*, 7, 45–49.
- Villalobos, C. P., García, P. M., Aguilar, C. A., & Pérez, M. A. (2013). Clima educativo y su relación con la salud mental de alumnos universitarios chilenos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22(3), 257–268.