

# CANSANCIO EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS<sup>1</sup>

Lucía Herrera Torres<sup>2</sup>  
Laila Mohamed Mohand<sup>3</sup>  
Sergio Cepero Espinosa<sup>4</sup>

**Abstract:** This paper aims to measure emotional exhaustion among university students. For it, 187 university students from the Faculty of Education and Humanities of the University of Granada in Melilla Campus took part in the study. The instrument used was the *Emotional Exhaustion Scale* (EES) of Ramos; Manga; Morán (2005). The reliability and construct validity of the questionnaire were calculated. The results showed that the scales "Emotional Exhaustion" and "Satisfaction with the study" differed by gender. Similarly, differences in the first scale depending on the degree and the course were found. Age was not significant. In addition, the "Self-esteem" scale correlated with the two previously mentioned scales.

**Keywords:** emotional exhaustion; students; Higher Education

**Resumen:** El presente trabajo pretende medir el cansancio emocional en estudiantes universitarios. Para ello, participaron 187 estudiantes universitarios de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus Universitario de Melilla. El instrumento empleado fue la *Escala de Cansancio Emocional* (ECE) de Ramos; Manga; Morán (2005). La fiabilidad y validez de constructo del cuestionario se calcularon. Los resultados pusieron de manifiesto que las escalas "Cansancio Emocional" y "Satisfacción con el estudio" diferían en función del género. Igualmente, se hallaron diferencias en la primera escala en función de la titulación y del curso. No fue significativa la edad. Además, la escala de "Autoestima" correlacionaba con las dos escalas citadas previamente.

**Palabras clave:** cansancio emocional; estudiantes; Educación Superior

## Introducción

La educación superior se encuentra inmersa en un proceso constante de cambio y adaptación a las nuevas exigencias planteadas en el contexto internacional (Brent; Travis; Stacy; Stacey, 2007; Herrera, 2007). Dichos cambios afectan tanto al profesorado (Buela-Casal et al., 2012; Herrera; Fernández; Caballero; Trujillo, 2011; Justice et al., 2006) como al alumnado (Herrera, 2011; Herrera; Jiménez; Castro, 2011). En este último caso, no se pueden obviar elementos tan relevantes como la satisfacción de los estudiantes con su rendimiento académico (Herrera, 2010; Rodríguez; Herrera, 2009) así como la intervención de diferentes

variables emocionales (Herrera; Buitrago, 2014; Perandones; Herrera; Lledó, 2013; Shabani; Hassan; Ahmad; Baba, 2011).

A menudo el contexto universitario está integrado por diferentes elementos estresantes que favorecen la presencia del estrés y cansancio emocional en los estudiantes (García-Ros; Pérez-González; Pérez-Blasco; Natividad, 2012; González-Cabanach; Souto; Fernández; Freire, 2011; González; Landero, 2007a y b).

El *burnout*, también conocido como “síndrome de estar quemado”, se caracteriza por tres dimensiones en las que se incluyen el cansancio o agotamiento emocional, la despersonalización y una baja realización personal (Maslach; Schaufeli; Leiter, 2001). En el ámbito académico, el *burnout académico* hace referencia a aquellos estudiantes que no tienen interés en el estudio, presentan falta de motivación y están cansados de estudiar (Lee et al., 2010; Schaufeli; Martínez; Pinto; Salanova; Bakker, 2002).

Entre las causas del *burnout académico* se proponen factores externos e internos (Zhang; Gan; Cham, 2007). Así, dentro de los factores contextuales se presentan las excesivas actividades relacionadas con el aprendizaje mientras que los principales factores internos están asociados a rasgos individuales, tales como la autoeficacia, la autoimagen, el locus de control, la autoestima y la ansiedad rasgo (Jacobs; Dod, 2003; Silvar, 2001).

Salanova; Martínez; Bresó; Llorens; Grau (2005), en un estudio con estudiantes universitarios de la Universitat Jaume I de Castellón (España), analizaron los obstáculos y facilitadores que los estudiantes encuentran en el cumplimiento de sus tareas y la relación de estos con el bienestar psicológico y desempeño académico. Al respecto, identificaron como obstáculos más frecuentes el servicio de reprografía, realizar demasiadas tareas, los horarios, tener que cursar muchos créditos y la ansiedad ante los exámenes. Como facilitadores se apuntaron en mayor medida el servicio de biblioteca, el compañerismo, el apoyo tanto de la familia como de los amigos, la motivación y obtener becas. Además, entre otros resultados, se pone de relieve una relación positiva entre los obstáculos en el estudio, el *burnout* y la propensión al abandono de los estudios universitarios.

En la misma dirección, Heikkilä; Niemivirta; Nieminen; Lonka (2011) investigaron la relación entre los enfoques de aprendizaje, la regulación del aprendizaje, las estrategias cognitivas y

atribucionales, el estrés, el cansancio y el éxito en el estudio. Los estudiantes que por su orientación hacia el aprendizaje podían denominarse como “indefensos” mostraban niveles de estrés y cansancio superiores a los que se podrían considerar como “autodirigidos”. Por ello, se enfatiza la necesidad de combinar tanto aspectos cognitivos como emocionales en la investigación del aprendizaje de los estudiantes.

Lian; Sun; Ji; Li; Peng (2014), por otra parte, comprobaron que tanto las autoevaluaciones básicas (esto es, las evaluaciones de los individuos sobre sus propias habilidades y valoración) como la satisfacción con la vida correlacionaban de forma significativa y negativa con el *burnout académico*. Igualmente, que la satisfacción con la vida mediaba parcialmente la relación entre dichas autoevaluaciones básicas y el *burnout académico*.

Shih (2015) encontró que el uso de estrategias de afrontamiento académicas, por parte de los estudiantes, desempeñaba un papel mediacional en las relaciones entre el ambiente de clase percibido y el *burnout académico*. La estructura de clase percibida y el apoyo de los iguales inciden en las elecciones de los estudiantes de estrategias de afrontamiento académicas. El uso de estrategias de afrontamiento, a su vez, influye significativamente en las experiencias de *burnout*. Así, los estudiantes que perciben altos niveles de la estructura de la clase y de apoyo de los iguales tienden a adoptar un mayor compromiso y estrategias de afrontamiento de búsqueda de apoyo cuando se enfrentan a retos académicos. Además, estos estudiantes muestran niveles más bajos en los indicadores de *burnout académico*.

## Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es analizar el nivel de Cansancio Emocional del alumnado universitario. Dicho objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la frecuencia de aparición del Cansancio Emocional en el alumnado universitario.
- Establecer si el Cansancio Emocional, la Satisfacción con el estudio y la Autoestima varían en función de diferentes variables (género, edad, titulación y curso).
- Identificar la posible relación entre Cansancio Emocional, Satisfacción con el estudio y Autoestima.

**Método****Participantes**

En el estudio participaron 187 estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada, España), siendo 41 hombres (21.9%) y 146 mujeres (78.1%). La edad mínima fue de 18 y la máxima de 40,  $Media = 21.58$ ,  $DT = 3.91$ .

En la tabla 1 se presenta la distribución de los participantes en función de la titulación que se hallaban cursando, esto es, Educación Infantil (34.8%), Educación Primaria (27.8%) y Educación Social (37.4%).

Titulación en curso	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	65	34.8
Educación Primaria	52	27.8
Educación Social	70	37.4
Total	187	100.0

Tabla 1. Titulación universitaria que estaban cursando los estudiantes

Por su parte, en la tabla 2 se muestra el curso que se estaba realizando.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º	90	48.1
2º	58	31.0
3º	39	20.9
Total	187	100.0

Tabla 2. Curso en el que se hallaban los estudiantes

El 48.1% de los alumnos cursaba primer curso, el 31.0% segundo y el 20.9% tercero.

Por su parte, la tabla 3 supone una tabla de contingencia de la titulación y el curso del alumnado.

Titulación	Curso			Total
	1º	2º	3º	
Educación Infantil	26 40.0%	17 26.2%	22 33.8%	65 100.0%
Educación Primaria	38 73.1%	14 26.9%	0 .0%	52 100.0%

Educación Social	26	27	17	70
	37.1%	38.6%	24.3%	100.0%
Total	90	58	39	187
	48.1%	31.0%	20.9%	100.0%

Tabla 3. Titulación y curso de los estudiantes

### Instrumento

Para la recogida de información se empleó la *Escala de Cansancio Emocional* (ECE) en estudiantes universitarios de Ramos; Manga; Morán (2005). Se trata de un cuestionario de autoinforme compuesto por 12 ítems. Los sujetos han de responder según una escala tipo *Likert* de 5 puntos, donde 1 = Raras veces y 5 = Siempre. Los diez primeros ítems poseen una estructura unidimensional y hacen referencia a la escala “Cansancio Emocional” (CE).

Además, los dos últimos ítems integran dos escalas, una cada uno: la escala de “Satisfacción con el estudio” (SE): “Disfruto estudiando porque me gusta lo que estudio”, y la escala de “Autoestima” (Au): “Me veo a mí mismo como alguien que tiene alta autoestima”.

Para el presente trabajo se calculó la fiabilidad total del cuestionario, mediante el índice de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*, el cual arrojó un valor de .809. Asimismo, se calculó para los diez ítems que conformaban la primera escala, esto es, “Cansancio Emocional”, *Alfa* = .866.

Igualmente, se procedió a analizar la validez de constructo, mediante un análisis factorial donde el método de extracción fue el Análisis de Componentes principales y el método de rotación el de Normalización *Varimax* con *Kaiser*. En primer lugar, se estableció que el análisis factorial era procedente dado que los valores para *KMO* y la prueba de esfericidad de *Bartlett* así lo ponían de manifiesto (ver tabla 4).

Medida de adecuación muestral de <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>		.853
Prueba de esfericidad de <i>Ch<sup>2</sup></i> aproximado		721.560***
<i>Bartlett</i>	<i>gl</i>	66
	<i>p</i>	.000

Tabla 4. Valores para *KMO* y prueba de *Bartlett*\*\*\*  $p < .001$ 

En segundo lugar, en la tabla 5 se presenta la varianza total explicada por los dos factores encontrados, esto es, 49.851%.

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% var.	% acum.	Total	% var.	% acum.	Total	% var.	% acum.
1	4.626	38.554	38.554	4.626	38.554	38.554	4.521	37.674	37.674
2	1.356	11.297	49.851	1.356	11.297	49.851	1.461	12.178	49.851

Tabla 5. Varianza total explicada

Nota: var. = varianza, acum. = acumulado

El primer factor explicaba el 37.674% de la varianza total y el segundo el 12.178%.

Por su parte, la tabla 6 recoge la saturación de cada uno de los 12 ítems de la escala en los dos factores hallados.

Ítems	Factor	
	1	2
Los exámenes me producen una tensión excesiva	<b>.633</b>	-.085
Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo	<b>.538</b>	-.089
Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente	<b>.541</b>	-.538
Hay días que no duermo bien a causa del estudio	<b>.668</b>	.039
Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan a mi rendimiento	<b>.676</b>	-.025
Hay días que nota más la fatiga, y me falta energía para concentrarme	<b>.673</b>	.041
Me siento emocionalmente agotado por mis estudios	<b>.754</b>	-.105
Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	<b>.666</b>	.051
Trabajar pensando en los exámenes me produce estrés	<b>.768</b>	-.078
Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios	<b>.747</b>	-.164
Disfruto estudiando porque me gusta lo que estudio	.117	<b>.688</b>
Me veo a mí mismo como alguien que tiene autoestima	-.095	<b>.796</b>

Tabla 6. Matriz de componentes rotados

Los diez primeros ítems formaban un factor, coincidiendo con la escala de "Cansancio Emocional". Los dos ítems restantes formaban un segundo factor, de modo que las escalas "Satisfacción

con el estudio” y “Autoestima”, desde el punto de vista de su estructura factorial, formaban un segundo factor.

### **Procedimiento**

#### *De recogida de información*

El cuestionario se aplicó en el horario habitual de una asignatura seleccionada del curso académico. Para ello, previamente se informó a los estudiantes que se trataba de una investigación en la que se necesitaba su colaboración, la finalidad de la misma y que se podía participar de forma voluntaria. Igualmente, se especificó que no tenía ninguna relación con la asignatura que en ese momento se estaba desarrollado en el aula. Junto con el cuestionario se entregó un documento que incluía el consentimiento informado.

#### *De análisis estadístico de datos*

Una vez garantizado que se cumplía con los requisitos psicométricos necesarios para el empleo del instrumento de recogida de información seleccionado, esto es, fiabilidad y validez, se determinó la distribución de los datos, mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, con la finalidad de identificar si dicha distribución se ajustaba a la curva normal. Así, se halló que se alcanzaba el nivel de significación estadística para los 12 ítems de la ECE,  $p < .001$ .

Seguidamente, se halló la media de los diez primeros ítems del ECE para formar la escala *Cansancio Emocional* y se hizo el mismo tipo de análisis para cada una de las tres escalas, no siendo significativa la significación en el *Cansancio Emocional*,  $Z = .874$ ,  $p = .430$ , aunque sí en la *Satisfacción con el estudio*,  $Z = 2.656$ ,  $p = .000$ , y en la *Autoestima*,  $Z = 3.159$ ,  $p = .000$ . Por ello, dado que en las dos últimas escalas no se cumplía la distribución *gaussiana*, se decidió implementar pruebas no paramétricas para el análisis de los datos.

También, atendiendo al porcentaje acumulado en la variable edad, se hicieron dos grupos, uno formado por estudiantes de 18 a 20 años ( $n = 96$ ) y otro integrado por los de 21 a 40 años ( $n = 91$ ).

En definitiva, para el análisis estadístico de los datos se analizó la frecuencia de respuesta en los doce ítems del cuestionario, mediante la prueba  $Chi^2$ . Igualmente, se calculó si existían diferencias en cada una de las tres escalas del cuestionario en función del género y el rango de edad, mediante la prueba no

paramétrica *U* de Mann-Whitney; según la titulación y del curso, a través de la prueba *H* de Kruskal-Wallis; y se determinó la relación entre dichas escalas, empleando el análisis de correlación no paramétrico de Spearman.

## Resultados

En la tabla 7 se puede consultar la frecuencia y porcentaje de respuesta a cada uno de los ítems del ECE así como los resultados del análisis de frecuencias.

ÍTEM DEL CUESTIONARIO	1	2	3	4	5	Ch <sup>2</sup>	p
Los exámenes me producen una tensión excesiva	10 5.3%	12 6.4%	71 38.0%	52 27.8%	42 22.5%	73.775***	.000
Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo	18 9.6%	51 27.3%	72 38.5%	30 16.0%	16 8.6%	60.727***	.000
Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente	52 27.8%	60 32.1%	53 28.3%	17 9.1%	5 2.7%	65.059***	.000
Hay días que no duermo bien a causa del estudio	36 19.3%	36 19.3%	60 32.1%	41 21.9%	14 7.5%	28.749***	.000
Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan a mi rendimiento	62 33.2%	38 20.3%	42 22.5%	35 18.7%	10 5.3%	36.984***	.000
Hay días que noto más la fatiga, y me falta energía para concentrarme	10 5.3%	30 16.0%	83 44.4%	51 27.3%	13 7.0%	98.000***	.000
Me siento emocionalmente agotado por mis estudios	35 18.7%	44 23.5%	73 39.0%	23 12.3%	12 6.4%	58.000***	.000
Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	3 1.6%	20 10.7%	61 32.6%	67 35.8%	36 19.3%	78.107***	.000
Trabajar pensando en los exámenes me produce estrés	16 8.6%	22 11.8%	53 28.3%	65 34.8%	31 16.6%	46.556***	.000
Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios	16 8.6%	34 18.2%	64 34.2%	49 26.2%	24 12.8%	39.872***	.000
Disfruto estudiando porque me gusta lo que	13 7.0%	28 15.0%	72 38.5%	50 26.7%	24 12.8%	59.337***	.000



estudio							
Me veo a mí mismo	2	18	50	73	44	82.866***	.000
como alguien que tiene	1.1%	9.6%	26.7%	39.0%	23.5%		
autoestima							

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes en cada uno de los ítems del cuestionario y resultados de la prueba  $\chi^2$

Nota: 1 = Raras veces, 2 = Pocas veces, 3 = Algunas veces, 4 = Con frecuencia, 5 = Siempre  
\*\*\*  $p < .001$

El análisis de frecuencias resultó significativo en todos los ítems.

Se analizó en cada una de las tres escalas si existían diferencias por género. Para ello, se empleó la prueba no paramétrica para dos muestras independientes  $U$  de *Mann-Whitney*. En la tabla 8 se pueden consultar el rango promedio y la suma de rangos.

Escalas del ECE	Género	<i>N</i>	Rango promedio	Suma de rangos
Cansancio Emocional	Hombre	41	70.06	2872.50
	Mujer	146	100.72	14705.50
	Total	187		
Satisfacción con el estudio	Hombre	41	72.44	2970.00
	Mujer	146	100.05	14608.00
	Total	187		
Autoestima	Hombre	41	103.39	4239.00
	Mujer	146	91.36	13339.00
	Total	187		

Tabla 8. Rangos en las tres escalas del ECE según el género de los estudiantes

Los resultados mostraron diferencias por género en las escalas *Cansancio Emocional* y *Satisfacción con el estudio* (ver tabla 9). En ambos casos las mujeres puntúan más alto.

Estadísticos de contraste	Cansancio Emocional	Satisfacción con el estudio	Autoestima
<i>U</i> de <i>Mann-Whitney</i>	2011.500**	2109.000**	2608.000
<i>W</i> de <i>Wilcoxon</i>	2872.500	2970.000	13339.000
<i>Z</i>	-3.209	-3.013	-1.320
<i>p</i>	.001	.003	.187

Tabla 9. Estadísticos de contraste para la variable género

\*\*  $p < .01$

El mismo tipo de análisis se llevó a cabo para el rango de edad. En la tabla 10 se presentan los rangos en las tres escalas del ECE.

Escalas del ECE	Edad	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cansancio Emocional	18-20 años	96	87.01	8352.50
	21-40 años	91	101.38	9225.50
	Total	187		
Satisfacción con el estudio	18-20 años	96	90.38	8676.50
	21-40 años	91	97.82	8901.50
	Total	187		
Autoestima	18-20 años	96	95.49	9167.00
	21-40 años	91	92.43	8411.00
	Total	187		

Tabla 10. Rangos en las tres escalas del ECE según la edad de los estudiantes

Como se puede observar en la tabla 11, las puntuaciones alcanzadas en las tres escalas del cuestionario no variaron en función de la edad de los estudiantes.

Estadísticos de contraste	Cansancio Emocional	Satisfacción con el estudio	Autoestima
<i>U</i> de Mann-Whitney	3696.500	4020.500	4225.000
<i>W</i> de Wilcoxon	8352.500	8676.500	8411.000
<i>Z</i>	-1.817	-.980	-.406
<i>p</i>	.069	.327	.685

Tabla 11. Estadísticos de contraste para la variable edad

También se analizó si las puntuaciones diferían atendiendo a la titulación que el alumnado estaba cursando. Para ello, se empleó la prueba no paramétrica para *K* muestras independientes *H* de *Kruskal-Wallis*. Los rangos promedio se muestran en la tabla 12.

Escalas del ECE	Titulación	N	Rango promedio
Cansancio Emocional	Educación Infantil	65	109.35
	Educación Primaria	52	69.83
	Educación Social	70	97.70
	Total	187	
Satisfacción con el estudio	Educación Infantil	65	95.65

estudio	Educación Primaria	52	84.32
	Educación Social	70	99.66
	Total	187	
Autoestima	Educación Infantil	65	86.27
	Educación Primaria	52	95.44
	Educación Social	70	100.11
	Total	187	

Tabla 12. Rangos promedio en las tres escalas del ECE en función de la titulación en curso

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para la escala *Cansancio Emocional* (ver tabla 13). Concretamente, los estudiantes de la titulación del grado en Educación Infantil fueron los que puntuaron más alto.

Estadísticos de contraste	Cansancio Emocional	Satisfacción con el estudio	Autoestima
$Ch^2$	15.967***	2.713	2.484
$gl$	2	2	2
$p$	.000	.258	.289

Tabla 13. Estadísticos de contraste para la variable titulación

\*\*\*  $p < .001$

Continuando, en la tabla 14 se apuntan los rangos promedio para el curso.

Escalas del ECE	Curso	$N$	Rango promedio
Cansancio Emocional	1º	90	88.61
	2º	58	89.81
	3º	39	112.68
	Total	187	
Satisfacción con el estudio	1º	90	89.23
	2º	58	96.41
	3º	39	101.41
	Total	187	
Autoestima	1º	90	91.91
	2º	58	102.93
	3º	39	85.55
	Total	187	

Tabla 14. Rangos promedio en las tres escalas del ECE por curso

En tercer curso el *Cansancio Emocional* es superior que en el resto (ver tabla 15).

Estadísticos de contraste	Cansancio Emocional	Satisfacción con el estudio	Autoestima
Chi <sup>2</sup>	5.900*	1.682	2.936
gl	2	2	2
p	.049	.431	.230

Tabla 15. Estadísticos de contraste para la variable curso

\*  $p < .05$

Para finalizar, el nivel de correlación entre las tres escalas del ECE queda recogido en la tabla 16. De este modo, el *Cansancio Emocional* correlaciona de forma negativa con la Autoestima,  $Rho = -.170$ ,  $p = .020$ . Además, la *Satisfacción con el estudio* correlaciona de forma positiva con la Autoestima,  $Rho = .250$ ,  $p = .001$ .

Escalas del ECE		Satisfacción con el estudio	Autoestima
Cansancio Emocional	<i>Rho</i>	.010	-.170*
	<i>p</i>	.891	.020
	<i>N</i>	187	187
Satisfacción con el estudio	<i>Rho</i>		.250**
	<i>p</i>		.001
	<i>N</i>		187

Tabla 16. Correlación entre las tres escalas del ECE

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## Discusión

Al intentar dar respuesta al primer objetivo de investigación, determinar la frecuencia de aparición del Cansancio Emocional en el alumnado universitario, se observa que los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla participantes en el estudio, en general, presentan un nivel medio. Los ítems en los que la frecuencia de respuesta "Siempre" son mayores los relativos a la escala de *Autoestima* (23.5%) y, dentro de la escala *Cansancio Emocional*, el ítem 1, "Los exámenes me producen una tensión excesiva" (22.5%). Le siguen, con la opción de respuesta "Con frecuencia", de nuevo la *Autoestima* (39.0%) y, dentro de la escala de *Cansancio Emocional*, los ítems "Me siento cansado al final de la jornada de trabajo" (35.8%) y "Trabajar pensando en los exámenes me produce estrés" (34.8%).

De este modo, en lo que concierne a la escala de *Cansancio Emocional*, la preocupación por la evaluación es un elemento a tener en cuenta en el aprendizaje académico (Herrera, 2010; Rodríguez; Herrera, 2009). A ello se suma el agotamiento por la cantidad de tareas académicas lo que, sumado a lo anterior, estaría en la línea de lo encontrado en otras investigaciones sobre la influencia de aspectos contextuales en el ámbito universitario que pueden desencadenar en *burnout académico* (Salanova et al., 2005; Zhang et al., 2007).

Respecto a los valores alcanzados en la escala de *Autoestima* en el presente trabajo, tomados en su conjunto se pueden considerar adecuados. Es importante que se posea una buena autoestima en el ámbito universitario dada su relación con el rendimiento y ajuste académico (Aspelmeir; Love; McGill; Elliot, Pierce, 2012; Friedlander; Reid; Shupak; Cribbie, 2007; Rosli et al., 2012). No obstante, también lo hace con el futuro profesional. Así, Salmera-Aro; Nurmi (2007) obtuvieron que la autoestima en la etapa universitaria se relacionaba con la carrera profesional diez años más tarde. De este modo, aquellos estudiantes con una alta autoestima tenían una década después empleos permanentes, un mejor salario, un nivel alto de *engagement* (anglicismo que se emplea para hacer referencia al compromiso e implicación) en el trabajo, una mayor satisfacción con el mismo y bajos niveles de *burnout*. Por el contrario, bajos niveles de autoestima en la universidad predecían desempleo, cinismo, sentimientos de cansancio o agotamiento, bajo compromiso con el trabajo así como bajos niveles de *engagement* y satisfacción con el trabajo.

En lo que atañe al segundo objetivo, establecer si el Cansancio Emocional, la Satisfacción con el estudio y la Autoestima varían en función de diferentes variables, en las dos primeras escalas se hallan diferencias en función del género, de modo que las mujeres puntúan más alto. Por lo tanto, se corrobora lo encontrado en diferentes investigaciones respecto a que el *Cansancio Emocional* suele ser más alto en mujeres que en hombres, lo cual puede ser explicado por rasgos psicosociales específicos (Backović; Živojinović; Maksimović; Maksimović, 2012; Caballero; Hederich; Palacio, 2010; Leung; Lam; Chan, 2010; Remor, 2006). En lo relativo a las diferencias por género en la *Satisfacción con el estudio*, se ha encontrado una mayor satisfacción de las mujeres docentes con el trabajo en la universidad (Okpara; Squillace; Erundu, 2005) e, igualmente, que las estudiantes

valoran en mayor medida que los estudiantes el acceso a la universidad como la posibilidad de un “cambio intelectual” mientras que los hombres lo hacen por un “deseo de asegurar unas buenas perspectivas profesionales” (Rhodes; Nevill, 2004).

A pesar de que se puede considerar que a mayor edad menor nivel de *Cansancio Emocional* (Extremera; Durán; Rey, 2007; Feldman et al., 2008), el presente estudio no ha encontrado dichas diferencias. Este hecho puede ser debido a que prácticamente la mitad de los estudiantes participantes presenta entre 18 y 20 años por lo que no existe una cantidad suficiente de sujetos con edades superiores para profundizar en análisis más específicos.

En la titulación de grado en Educación Infantil el *Cansancio Emocional* es superior que en las Educación Primaria y Educación Social. Este hecho podría explicarse porque, de las tres titulaciones analizadas, es en la que mayor cantidad de trabajos, exposiciones, prácticas y otras tareas académicas se desarrollan. Esto estaría en consonancia con aquellos estudios que, como se ha apuntado previamente, indican que el *burnout académico* se relaciona con un número excesivo de tareas académicas (Silvar, 2001; Zhang et al., 2007). Algo similar ocurriría con las diferencias halladas en esta escala del ECE en función del curso, de modo que las exigencias académicas para el alumnado de tercer curso son superiores.

Los resultados hallados para el tercer objetivo, identificar la posible relación entre Cansancio Emocional, Satisfacción con el estudio y Autoestima, muestran que la *Autoestima* correlaciona de forma negativa con el *Cansancio emocional*, esto es, a mayor nivel de cansancio emocional, menor nivel de autoestima y viceversa. Así la autoestima podría ser un factor interno de protección frente al *burnout académico* (Jacobs; Dodd, 2003; Stupnisky; Perry; Renaud; Hladkyj, 2013). De hecho, las personas con una autoestima alta suelen percibir las situaciones a las que se han de enfrentar como menos estresantes y, en consecuencia, a reaccionar ante los eventos estresantes de un modo más adaptativo mientras que las que poseen unos niveles bajos de autoestima emplean estrategias de afrontamiento menos eficaces y perciben las situaciones como más estresantes (Deniz, 2006; Eisenbarth, 2012; González-Tablas; Palenzuela; Pulido; Sáez; López, 2001).

Además, otro resultado significativo es la relación positiva entre la *Autoestima* y la *Satisfacción con el estudio*. Diener; Diener (2009), en un estudio transcultural, defienden una clara relación entre la satisfacción con la vida y la autoestima, en la misma

dirección que apuntan Kong; You (2013). Chow (2005), igualmente, indica una relación entre la satisfacción con la vida y la autoestima en estudiantes universitarios. Por todo ello, la satisfacción con el estudio, que forma parte de la satisfacción con la vida, guarda la relación encontrada con la autoestima en el presente estudio.

Para finalizar, a la luz de los resultados encontrados, no cabe duda de que es necesario atender a múltiples variables tanto en la organización y funcionamiento de las instituciones universitarias como en la atención al alumnado universitario desde diferentes ámbitos (cognitivo, emocional, conductual, etc.) (Justice et al., 2006; Herrera; Buitrago, 2014; Herrera et al., 2011; Perandones et al., 2013). De lo contrario, los esfuerzos de la educación superior por una docencia de calidad, por el desarrollo de unas competencias básicas y profesionales en el alumnado así como la personalización de la docencia quedarán en una mera declaración de intenciones (Herrera, 2010, 2011).

## Referencias

- Aspelmeir, J. E.; Love, M. M.; McGill, L. A.; Elliott, A. N.; Pierce, T. W. (2012). Self-Esteem, Locus of Control, College Adjustment, and GPA among First- and Continuing-Generation Students: A Moderator Model of Generational Status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755-781. doi: 10.1007/s11162-011-9252-1
- Backović, D.; Živojinović, J. I.; Maksimović, J.; Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175-181.
- Brent D. R.; Travis, R.; Stacy, M. S.; Stacey, L. C. (2007). Evaluating the impact of organizational self-assessment in higher education: The Malcolm Baldrige/Excellence in Higher Education framework. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(3), 230-250. doi: 10.1108/01437730710739657
- Buela-Casal, G.; Bermúdez, M. P.; Sierra, J. C.; Quevedo-Blasco, R.; Guillén-Riquelme, A.; Castro, A. (2012). Ranking de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 24(4), 505-515.
- Caballero, C. C.; Hederich, C.; Palacio, J. E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150. doi: 10.1007/s11205-004-7526-0
- Deniz, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: an investigation with Turkish university students. *Social Behavior and*

*Personality: an International Journal*, 34(9), 1161-1170. doi: 10.2224/sbp.2006.34.9.1161

Diener, E.; Diener, M. (2009). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. In E. Diener (Ed.), *Culture and Well-Being* (pp. 71-91). Amsterdam: Springer.

Eisenbarth, C. (2012). Does self-esteem moderate the relations among perceived stress, coping, and depression? *College Student Journal*, 46(1), 149-157.

Extremera, N.; Durán, M. 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.

Feldman, L.; Goncalves, L.; Chacón-Puignau, G.; Zaragoza, J.; Bagés, N.; de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.

Friedlander, L. J.; Reid, G. J.; Shupak, N.; Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274. doi: 10.1353/csd.2007.0024

García-Ros, R.; Pérez-González, F.; Pérez-Blasco, J.; Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.

González-Cabanach, R.; Souto, A.; Fernández, R.; Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.

González, M.; Landero, R. (2007a). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 201-208.

González, M.; Landero, R. (2007b). Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de Psicología*, 23(2), 253-257.

González-Tablas, M. M.; Palenzuela, D. L.; Pulido, R. F.; Sáez, L. M.; López, E. (2001). El papel de las expectativas generalizadas de control en el afrontamiento y ajuste psicológico en mujeres con cáncer de mama. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 1-14.

Heikkilä, A.; Niemivirta, M.; Nieminen, J.; Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529. doi: 10.1007/s10734-010-9346-2

Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.),



*Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.

Herrera, L. (2010). Evaluación de la docencia universitaria. Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la Educación Superior. En M. C. Gómez; S. Grau (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 587-604). Alicante: Marfil.

Herrera, L. (Coord.) (2011). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial COMARES.

Herrera, L.; Buitrago, R. E. (2014). Emociones, inteligencia, educación y profesorado. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 179-203). Madrid: Síntesis.

Herrera L.; Fernández, A. M.; Caballero, K.; Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 213-241. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230014>

Herrera, L.; Jiménez, G.; Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-692. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?555>

Jacobs, S. R.; Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303. doi: 10.1353/csd.2003.0028

Justice, C.; Rice, J.; Warry, W.; Inglis, S.; Millar, S.; Sammon, S. (2006). Inquiry in Higher Education: Reflections and Directions on Course Design and Teaching Methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214. doi: 10.1007/s10755-006-9021-9

Kong, F.; You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110(1), 271-279. doi: 10.1007/s11205-011-9930-6.

Lee, J.; Puig, A.; Kim, Y. B.; Shin, H.; Lee, J. H.; Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress & Health*, 26(5), 404-416. doi: 10.1002/smi.1312

Leung, D. Y.; Lam, T.; Chan, S. S. (2010). Three versions of perceived stress scale: Validation in a sample of Chinese cardiac patients who smoke. *BioMed Central Public Health*, 10, 513. doi: 10.1186/1471-2458-10-513

Lian, P.; Sun, Y.; Ji, Z.; Li, H.; Peng, J. (2014). Moving Away from Exhaustion: How Core Self-Evaluations Influence Academic Burnout. *PLoS ONE*, 9(1), e87152. doi: 10.1371/journal.pone.0087152

- Maslach, C.; Schaufeli, W. B.; Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Okpara, J. O.; Squillace, M.; Erondu, E. A. (2005). Gender differences and job satisfaction: a study of university teachers in the United States. *Women in Management Review*, 20(3), 177-190. doi: 0.1108/09649420510591852
- Perandones, T. M.; Herrera, L.; Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 287-298. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.50
- Ramos, F.; Manga, D.; Morán, C. (2005). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. *Interpsiquis*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/20478/>.
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spain version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93.
- Rhodes, C.; Nevill, A. (2004). Academic and Social Integration in Higher Education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 179-193. doi: 10.1080/0309877042000206741
- Rodríguez, C.; Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL4.pdf>
- Rosli, Y.; Othman, H.; Ishak, I.; Lubis, S. H.; Mohd, N. Z.; Omar, B. (2012). Self-esteem and academic performance relationship amongst the second year undergraduate students of Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 60, 582-589. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.426
- Salanova, M.; Martínez, I. M.; Bresó, E.; Llorens, S.; Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salmera-Aro, K.; Nurmi, J. E. (2007). Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 463-477. doi: 10.1016/j.jvb.2007.01.006
- Schaufeli, W. B.; Martínez, I. M.; Pinto, A. M.; Salanova, M.; Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Shabani, J.; Hassan, S. A.; Ahmad, A.; Baba, M. (2011). Moderating Effect of Age on the Link of Emotional Intelligence and Mental

Health among High School Students. *International Education Studies*, 4(2), 82-88. doi:10.5539/ies.v4n2p82

Shih, S. S. (2015). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 307-320. doi: 10.1037/spq0000093

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-32.

Stupnisky, R. H.; Perry, R. P.; Renaud, R.D.; Hladkyj, S. (2013). Looking beyond grades: Comparing self-esteem and perceived academic control as predictors of first-year college students' well-being. *Learning and Individual Differences*, 23, 151-157. doi: 10.1016/j.lindif.2012.07.008

Zhang, Y.; Gan, Y.; Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540. doi: 10.1016/j.paid.2007.04.010

---

#### <sup>1</sup> ***Emotional Exhaustion in University Students***

Recibido: 14/09/2015

Aceptado: 19/12/2015

Esta investigación ha sido financiada por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (España), mediante el Contrato Programa 2015-2017 firmado entre la UGR y la FEHM.

<sup>2</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: luciaht@ugr.es

<sup>3</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: lafu@ugr.es

<sup>4</sup> Doctor.

Universidad de Granada (España).

E-mail: scepero\_1@ugr.es