

RESILIENCIA Y AUTOCONCEPTO: SU RELACIÓN CON EL CANSANCIO EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

M. José Fínez Silva. Universidad de León. mjfins@unileon.es
Consuelo Morán Astorga. Universidad de León

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.746>

Fecha de recepción: 6 de Febrero de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

ABSTRACT

Resilience and self-concept: relationship with emotional exhaustion in adolescents.

The aim of this research was to determine the relationship of resilience and self-concept with the emotional exhaustion. Participants were 314 adolescents from León, aged between 16 and 18 years (mean= 16.6; D.T. =0.62). 62% were men. Results show that resilience and self-concept were negatively related with emotional exhaustion. In conclusion, the more resilient adolescents and the ones with a higher self-concept suffered less emotional exhaustion. In education is important to train adolescents in strategies that improve resilience and the self-concept.

Keywords: resilience; self-concept; emotional exhaustion; adolescents.

RESUMEN

En este estudio nos planteamos averiguar la relación de la resiliencia y el autoconcepto con el cansancio emocional. Participaron 314 adolescentes de León, rango entre 16 y 18 años (media = 16.6; D.T. = 0.62), el 62% varones. Se aplicaron medidas de autoinforme en el contexto de clase. Los resultados muestran que la resiliencia y el autoconcepto están fuertemente relacionados con menor cansancio emocional. Se puede concluir que los estudiantes más resilientes, con mayor capacidad para superar los contratiempos estresantes, así como para afrontar la presión propia de los estudios y con una mayor valoración de sí mismos son los que mostraron menor cansancio emocional. La educación de los estudiantes también debe atender a que adquieran estrategias para superar los contratiempos y la presión debida a los estudios, sin olvidar su autoimagen.

Palabras clave: resiliencia; autoconcepto; cansancio emocional; adolescentes.

ANTECEDENTES

El estudio de la resiliencia se enmarca en el ámbito de la Psicología Positiva, se centra en las fortalezas humanas como barrera frente a situaciones conflictivas y traumáticas (López y Snyder, 2009). La resiliencia ha sido definida como la capacidad del individuo para lograr resultados exitosos de adaptación a pesar de haber estado expuestos a situaciones amenazantes (Masten, Cutilli, Herbers y Reed, 2009).

Los estudios se han centrado tradicionalmente en investigar la resiliencia diaria, en poblaciones de adultos, en cambio, ha sido poco estudiada en su faceta académica y en jóvenes. La cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia en los niños y adolescentes, para que puedan afrontar su desarrollo del modo más favorable (Melillo y Suárez, 2001). La resiliencia académica fue definida por Martin y Marsh (2003) como la habilidad de superar satisfactoriamente los contratiempos estresantes y la presión propia de los estudios. Hasta la fecha, son pocos los estudios existentes sobre resiliencia académica, y éstos están enfocados a minorías étnicas. Sin embargo, la resiliencia académica es relevante para todos los estudiantes, porque todos ellos son susceptibles de tener experiencias de mala ejecución, adversidad o presión motivada por los estudios. Los estudiantes académicamente resilientes son aquellos que mantienen altos niveles de motivación de logro y ejecución a pesar de la presencia de eventos estresantes y condiciones que supongan un riesgo de fracaso y abandono de los estudios (Alva, 1991).

La resiliencia académica consta de cinco dimensiones según Martin y Marsh (2006), las cinco "Cs": Confianza (Creencia en uno mismo), Control, Calma (baja ansiedad), Compromiso (persistencia) y Coordinación (planificación). Para lograr que los estudiantes sean resilientes académicamente, se deben trabajar cuatro aspectos básicos: incremento de la confianza, aumento del control por parte del alumno (lugar de control interno), acrecentar el compromiso respecto a las metas y reducir el miedo al fracaso (Martin y Marsh, 2003, 2006).

James (1890) definió el autoconcepto como lo que cada uno de nosotros llama con el nombre de yo y lo que llama mío: no sólo nuestro cuerpo y sus capacidades físicas, sino también la ropa que vestimos y nuestra casa, nuestro prestigio y nuestros hijos, el trabajo, los amigos, la reputación y nuestras obras, nuestras tierras y nuestros caballos. James identificó el autoconcepto con el "yo" y distinguió tres componentes: "yo material", "yo social" y "yo espiritual".

La descripción que el sujeto hace de sí mismo contiene una serie de atributos particulares que lo definen como único y diferente de todos los demás (Harter, 1990). Kalish (1983) añade que las experiencias de las personas y el modo en cómo se interpretan influyen en el autoconcepto que generan. Además, el autoconcepto está influido por las valoraciones que hacen terceras personas significativas para el sujeto (Murillo, Hernández-García, 2013).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) abordaron el estudio del autoconcepto desde un punto de vista multidimensional, estructuraron el autoconcepto general en varios dominios (académico, personal, social y físico). Para comprender la conducta escolar es necesario considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y en particular, de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2007). El autoconcepto académico es la percepción que tiene el alumno de su propia competencia en los estudios. Además, es una de las variables de mayor influencia en el rendimiento escolar (Amezua y Fernández, 2000; Guay, Marsh y Boivin, 2003) y se construye a partir del desempeño académico del estudiante y de las expectativas de docentes y padres.

Los sujetos que tienen un buen autoconcepto, tienen una imagen positiva de sí mismos, estabilidad emocional, o lo que es lo mismo, bajo neuroticismo y altas puntuaciones en responsabilidad y amabilidad. Las personas amables y cordiales tienen mejor autoconcepto, así como también los extravertidos y los más responsables, sin embargo, el factor apertura a la experiencia no parece influir en las puntuaciones del autoconcepto (Morán, 2005a).

El cansancio emocional, está relacionado con el burnout porque es una de las tres dimensiones del mismo según Maslach y Jackson (1981). Pines y Aronson (1988) identifican el burnout con el cansancio emocional y lo definen como un estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por estar inmerso durante un largo periodo de tiempo en situaciones que son emocionalmente desbordantes para el individuo.

El cansancio emocional ha sido muy investigado en el ámbito laboral, pero en este trabajo lo estudiamos en el contexto académico. El cansancio emocional no es privativo de trabajadores, también los estudiantes lo pade-

cen. Ramos, Manga y Morán (2005) hallaron que el burnout se presenta en alumnos de los últimos cursos de carrera, así como en los estudiantes de posgrado, siendo el cansancio emocional la manera en que se manifiesta, ya que las otras dos dimensiones características del burnout (despersonalización y falta de realización personal), son prácticamente inexistentes en los estudiantes.

OBJETIVOS

En este trabajo nos planteamos averiguar la relación de la resiliencia académica y el autoconcepto con el cansancio emocional.

También nos planteamos averiguar si hay diferencias de género en estos constructos.

PARTICIPANTES

Participaron en este estudio 314 estudiantes de bachillerato de dos colegios privados de León, con edades comprendidas entre 16 y 18 años. La media de edad fue de 16.6 años (D.T.= 0.62). El 62% eran varones.

PROCEDIMIENTO Y MÉTODO

Se utilizó el diseño comparativo. Las pruebas fueron aplicadas por el investigador en el contexto del aula. Los grupos tenían menos de 50 sujetos. El porcentaje de participación de los alumnos fue del 100%. En todo momento se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Las técnicas estadísticas de análisis de datos fueron análisis de correlaciones y análisis descriptivos. Se utilizó el programa SPSS, 16.0.

Instrumentos de Medida

La Escala de Resiliencia Académica (Manga, documento no publicado) es una adaptación a partir de la escala original de Martin y Marsh (2006). Con esta escala se midió la Resiliencia Académica. La fiabilidad según los autores alcanza un alpha de Cronbach de 0,89. Consta de 6 ítems que se responden con una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde 1= "en total desacuerdo" a 7 = "totalmente de acuerdo", con puntuaciones intermedias. La puntuación total obtenida puede oscilar entre 6 y 42 puntos. A mayor puntuación, mayor resiliencia académica.

La Escala de Cansancio Emocional (ECE) (Ramos, Manga y Morán, 2005) se utilizó para medir el cansancio emocional. La escala tiene un alpha de Cronbach de 0,83 en el estudio de validación realizado por los autores. Consta de 10 ítems, los cuales se puntúan con una escala tipo Likert de 5 puntos (1= "raras veces", 2= "pocas veces", 3= "algunas veces", 4= "con frecuencia", 5= "siempre"), considerando los 12 últimos meses de vida estudiantil. La puntuación obtenida puede oscilar entre 10 y 50 puntos. A mayor puntuación, mayor cansancio emocional.

La Escala de Autoconcepto Positivo (EAP) está elaborada por Manga (en Morán, 2005a), para evaluar autoconcepto. La escala tiene un alpha de Cronbach de 0,87. Consta de 10 ítems que se responden según una escala tipo Likert de 5 puntos (5 = "mucho", 4= "bastante", 3 = "a medias", 2= "poco", 1 = "muy poco"). La puntuación total obtenida en autoconcepto positivo puede oscilar entre 10 y 50 puntos. A mayor puntuación, mayor autoconcepto.

RESULTADOS

Para averiguar la relación entre los tres constructos estudiados fueron calculados los coeficientes de correlación de Pearson. Los resultados expuestos en la tabla 1 muestran que la resiliencia académica ($p= .000$) y el autoconcepto ($p= .000$) se relaciona de forma negativa y altamente significativa con el cansancio emocional.

En relación a las medias de los constructos estudiados, la media resiliencia académica es 28.17 (D.T. = 7.20), para autoconcepto es 38.22 (D.T. = 4.85) y la del cansancio emocional es 27.06 (D.T.= 6.99).

RESILIENCIA Y AUTOCONCEPTO: SU RELACIÓN CON EL CANSANCIO EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Tabla 1. Correlaciones entre cansancio emocional, resiliencia académica y autoconcepto.

	1	2	3	M	D.T.
1. Cansancio Emocional	-	-.641**	-.416**	27.06	6.99
		.000	.000		
2. Resiliencia Académica	-.641**	-	.386**	28.17	7.20
	.000		.000		
3. Autoconcepto	-.416**	.386**	-	38.22	4.85
	.000	.000			

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados mostrados en la tabla 2 nos indican que existen diferencias significativas en función del género en las tres variables estudiadas. Los varones poseen mayor resiliencia académica y un autoconcepto más elevado. Las mujeres puntúan más alto que los varones en cansancio emocional.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de autoconcepto, resiliencia académica y cansancio emocional en función del género.

	Sexo	n	M	D.T.	t	p
Autoconcepto	Varón	196	38,80	4,912	2,747	,006
	Mujer	118	37,26	4,625		
Resiliencia Académica	Varón	196	29,82	6,406	5,448	,000
	Mujer	118	25,44	7,638		
Cansancio Emocional	Varón	196	25,68	7,089	-4,660	,000
	Mujer	118	29,36	6,211		

CONCLUSIONES

Sobre la resiliencia y el cansancio emocional

Los resultados obtenidos indican que la resiliencia académica se relaciona negativamente con el cansancio emocional. Los alumnos resilientes académicamente no se encuentran agotados y faltos de energía en el ámbito académico. La resiliencia académica actúa como factor protector frente al cansancio emocional motivado por las demandas académicas en los estudiantes, ya que también en ellos se puede presentar una fatiga extrema, pérdida de interés por los estudios y desgaste emocional tras estar sometidos a períodos prolongados de estrés.

En otras investigaciones se encuentran resultados semejantes, como en la de Mello, Pereira y Blasco (2006) que hallan que la resiliencia presenta una correlación negativa con el estrés. La personalidad resistente actúa como un modulador que reduce la posibilidad de experimentar desgaste emocional ante la presencia de determinados estresores. También los resultados hallados por Moreno, Morett, Rodríguez y Morante (2006) indican que los sujetos con altas puntuaciones en personalidad resistente presentan menores síntomas de estrés. En la misma línea, Menéndez, Fernández, Hernández, Ramos y Contador (2006) y Ríos, Carrillo y Sabuco (2012) hallan que los estudiantes más resilientes muestran menor burnout y cansancio emocional a la vez que presentan una mayor realización personal. También Quinceno, Mateus, Cárdenas, Villareal y Vinaccia (2013) encuentran relaciones positivas entre la resiliencia y la calidad de vida en los adolescentes. Investigaciones como las de Ríos, Carrillo y Sabuco (2012) y Extremera y Durán (2007) hallan que la resiliencia se asocia a una mayor percepción de la autoeficacia. Rizzato y Morán (2013) en una muestra de estudiantes brasileños hallan que los universitarios con mayor autoeficacia, más estables emocionalmente, y altos en responsabilidad son más resistentes al estrés y al cansancio emocional.

Sobre el autoconcepto y el cansancio emocional

Los resultados muestran que existe una relación negativa entre el autoconcepto y el cansancio emocional. Los alumnos que tienen una imagen positiva de sí mismos padecen menor sensación de agotamiento emocional.

En otras investigaciones se han hallado resultados afines, como en la de Gaxiola, González y Contreras (2012) en la que se encuentra relación positiva entre el autoconcepto y la satisfacción vital. También Riegal, Videra, Parra y Juárez (2012) hallan relaciones positivas entre el autoconcepto y la percepción de mejor salud. En esta misma línea Cazalla-Luna y Molero (2013) concluyen que el autoconcepto positivo se relaciona con bienestar en general y con un buen ajuste psicosocial. Además, Murillo y Hernández-Castilla (2013) hallan que las altas expectativas están asociadas a un elevado autoconcepto y a buenos resultados académicos.

Sobre las diferencias de género

En resiliencia, los resultados indican que los varones poseen mayor resiliencia que las mujeres. Ellos muestran una mayor capacidad para hacer frente exitosamente a contratiempos y adversidades propias del ámbito académico.

En otras investigaciones como la de De Matos y De Jesús (2011) y Prado y Águila (2003) no hallan diferencias significativas entre hombres y mujeres en resiliencia.

En autoconcepto, los resultados muestran que los varones poseen un autoconcepto más elevado que las mujeres. En otros estudios se han hallado resultados similares como en la de Videra y Reigal (2013) y Amezcua y Pichardo (2000) que encuentran que los varones tienen mayor autoconcepto y mejor valoración de su salud que las mujeres. En la misma línea, Pantoja y Alcalde (2013) descubren que los varones puntúan por encima de la media en todas las dimensiones del autoconcepto (físico, familiar, intelectual, personal y sensación de control). Las mujeres puntúan por debajo de la media en autoconcepto físico, autoevaluación personal y sensación de control.

En la investigación de Costa y Taberner (2012) no hallan diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones del autoconcepto (familiar, social, emocional, académico y físico).

En cansancio emocional, los resultados indican que las mujeres muestran mayor cansancio emocional que los varones. Ellas se encuentran más agotadas emocionalmente, con sentimientos de intentar arcar demasiado y con la sensación de que sus recursos están agotados.

En otras investigaciones como la de Gutiérrez (2009) y Extremera y Durán (2007) no hallan diferencias significativas en burnout según el género, pero sí encuentran una tendencia en las mujeres a padecerlo.

Este trabajo enfatiza la necesidad paliar el cansancio emocional generado en el alumnado a causa de los estudios. Para lograr este fin es necesario fomentar la resiliencia académica para que los estudiantes superen las adversidades y el estrés propio de los estudios. Además, se remarca la importancia de que los alumnos posean una imagen positiva de sí mismos. Una elevada resiliencia académica, un buen autoconcepto y un bajo cansancio emocional, serán tres aspectos clave que contribuirán al bienestar psicológico del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 13, 18-34.
- Amezcua, J. A. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5, 1-6.
- Amezcua, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 2, 207-214.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Costa, S. y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 2, 175-193.
- Extremera, N. y Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Gaxiola, J. C., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de investigación*

RESILIENCIA Y AUTOCONCEPTO: SU RELACIÓN CON EL CANSANCIO EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

- Educativa, 14, 1, 164-181. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiola-glex.html>.
- Gofñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 2, 179-194.
- Guay, F. Marsh, H. W. y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 124-136.
- Gutiérrez, D. (2009). El síndrome de burnout en alumnos de Educación Secundaria. *Investigación Educativa Duraguense*, 10, 5, 26-35.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescent. En A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292 -325). Boston: Allyn y Bacon.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Nueva York: Henry Holt.
- Kalish, R. (1983). *La vejez: perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2003). Academic resilience and the Four Cs: confidence, control, composure and commitment. Self-concept enhancement and learning facilitation research centre. Australia: University of Westster Sydney.
- Martin, A., y Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 3, 267-281.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory, Manual*. Palo Alto. Universidad de California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1997). *MBI. Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: TEA Ediciones.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., y Reed, M. G. J. (2009). Resilience in development. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 2nd ed. (pp. 117 - 131). New York: Oxford University Press.
- Melillo, A. y Suárez, E. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós: Buenos Aires.
- Mello, D., Pereira, A. M. y Blasco, R. (2006). Estrés y resiliencia en los cargos directivos. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/ansiedad/estres-62/estres-y-resiliencia-en-los-cargos-directivos/>.
- Menezes, V. A., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F. y Contador, I. (2006). Resiliencia y modelo Burnout - Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18, 4, 791-796.
- Morán, C. (2005a). Relación entre variables de personalidad y estrategias de afrontamiento del estrés laboral. León: Universidad de León.
- Morán, C. (2005b). El cansancio emocional en servicios humanos: asociación con acoso psicológico, personalidad y afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 2, 227-239.
- Moreno, B., Morett, N., Rodríguez, A. y Morante M. A. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18, 3, 413-418.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2013). Autoconcepto, expectativas académicas y desempeño, tres conceptos claves en una educación para la justicia social: análisis de sus interrelaciones en estudiantes de educación primaria en Iberoamérica. En M. C. Cardona, E. Chiner y A. V. Giner (Ed.). *Investigación e Innovación Educativa* (pp. 1587-1595). Alicante: Universidad de Alicante.
- Pantoja, A. Alcalde, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13, 1, 124-140.
- Pines, A. y Aronson E. (1988). *Career burnout. Causes and cures*. Nueva York: The Free Press.

- Prado, R. y Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Revista Persona*, 6, 179-196.
- Ramos, F., Manga, D. y Morán, C. (2005). Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación con medidas de personalidad y salud psicológica. *Interpsiquis*, 1 de febrero de 2005, 1-6. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/20478/>.
- Reigal, R. Videra, A. Parra, J. L. y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Ríos, M. I., Carrillo, C. y Sabuco, E. (2012). Resiliencia y síndrome de burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5, 1, 88-95
- Rizzato, S. C. y Morán, M. C. (2013). Empreendedorismo e personalidade: o perfil em estudantes brasileiros. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 13, 3, 279-292.
- Shalvelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407- 411.
- Snyder C. R. y López, S. J. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Videra, A. y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29, 1, 141-147.

