
REGULACIÓN EMOCIONAL Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE FISIOTERAPIA

EMOTION REGULATION AND STRESS IN PHYSIOTHERAPY UNIVERSITY STUDENTS

RAMÓN G. CABANACH, RAMÓN FERNÁNDEZ-CERVANTES, ANTONIO SOUTO-GESTAL
*Grupo de Investigación en Intervención Psicosocial y Rehabilitación Funcional,
Facultad de Fisioterapia, Universidade da Coruña, España*

JUAN ANTONIO SUÁREZ-QUINTANILLA
Facultad de Medicina y Odontología, Universidade de Santiago de Compostela, España

Citación: Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., Souto-Gestal, A., & Suárez-Quintanilla, J. A. (2018). Regulación emocional y estrés en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 167-178.

Resumen: La regulación emocional (RE) parece constituir un recurso personal protector frente al estrés. Sin embargo, no hay estudios que analicen el efecto de los niveles de RE en el estrés académico entre los estudiantes de fisioterapia, un contexto altamente estresante. Así, planteamos un estudio en el que participaron 504 estudiantes de fisioterapia de distintas universidades españolas. Usando la adaptación española de la Escala de dificultades en la regulación emocional, se midieron los niveles de RE. Con el Cuestionario de Estrés Académico se midieron las estrategias de afrontamiento activo, la percepción de estresores académicos y las respuestas psicósomáticas de estrés. Los resultados mostraron que cuanto más elevados son los niveles de RE, mayor es el uso de estrategias de afrontamiento activo. Además, a mayores niveles de RE, menor percepción de estresores académicos. Finalmente, altos niveles de RE se asociaron con menos manifestaciones psicósomáticas de estrés.

Palabras clave: afecto, universitarios, educación superior, ciencias de la salud, ansiedad, sobrecarga de trabajo.

La regulación emocional se considera un componente esencial del constructo global de la inteligencia emocional (Austin, Saklofske y Mastoras, 2010; Baudry, Grynberg, Dassonneville, Lelorain y Christophe, 2018), ya que posibilita la moderación de las emociones negativas y potencia las emociones positivas. Proporciona así un mecanismo adaptativo a los estudiantes con el fin de que éstos consigan manejar los inevitables factores estresantes de la vida académica.

Abstract: Emotion regulation (ER) might serve as a personal resource protecting against stress. However, there are no studies analyzing the effect of ER levels on academic stress among physiotherapy students, a highly stressful context. Thus, a study involving 504 physiotherapy students of several Spanish universities was performed. Using the Spanish adaptation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale, ER levels were measured. Through the Academic Stress Questionnaire, active coping strategies, perception of academic stressors and psychosomatic stress responses were measured. Results showed that higher levels of ER were related with the use of active coping. Moreover, higher levels of ER were related with less perception of academic stressors. Finally, higher levels of ER were associated with less psychosomatic manifestations of stress.

Keywords: affect, undergraduates, higher education, health sciences, anxiety, work overload.

En los últimos años se han desarrollado nuevas líneas de investigación que tratan de analizar el papel que desempeñan diferentes características psicológicas o recursos intrapsíquicos de los estudiantes universitarios como moderadores del estrés en el ámbito académico (Cabanach, Souto Gestal, Freire Rodríguez y Ferradás Canedo, 2014; Doherty y Nugent, 2011). Entre los diferentes recursos intrapsíquicos estudiados, las competencias relacionadas con

Dirigir correspondencia a: Antonio Souto-Gestal (<https://orcid.org/0000-0002-7332-1599>). Universidade da Coruña, Grupo de Investigación en Intervención Psicosocial y Rehabilitación Funcional, Facultad de Fisioterapia, Campus de Oza, 15071 A Coruña, España. Correo electrónico: antonio.souto@udc.es

el manejo y regulación de las emociones comienzan a ocupar un lugar relevante en la investigación realizada en los últimos años, especialmente entre estudiantes de titulaciones sanitarias (Birks, McKendree y Watt, 2009; Hernandez, Blavo, Hardigan, Perez y Hage, 2010; Por, Barriball, Fitzpatrick y Roberts, 2011).

Así, los resultados del trabajo de Hernandez et al. (2010) sugieren que la regulación emocional supone una dimensión importante en la prevención del estrés y en la promoción del ajuste y bienestar académico de los estudiantes de titulaciones sanitarias. En este sentido, Por et al. (2011), en una investigación con estudiantes de enfermería británicos, comprobaron que las destrezas emocionales correlacionaban positivamente con el bienestar, el afrontamiento centrado en problemas y la competencia percibida, y mantenían una asociación negativa con el estrés percibido.

El trabajo de Park, Edmondson y Lee (2012) demuestra el papel protector de la regulación emocional y de otras habilidades de autorregulación (orientación al dominio y pensamiento constructivo) sobre los niveles de estrés, ansiedad y depresión de una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses de nuevo ingreso. Se puede afirmar, por tanto, que la regulación emocional se constituye en un componente relevante del afrontamiento eficaz de la vida académica, que favorece el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios (Balzarotti, Biassoni, Villani, Prunas y Velotti, 2016).

La regulación emocional correlaciona positivamente con el afrontamiento adaptativo y negativamente con el afrontamiento desadaptativo (Austin et al., 2010; Monteiro, Balogun y Oratile, 2014), lo que confirma lo señalado por Mayer, Caruso y Salovey (2016) de que una mayor capacidad para percibir con precisión, entender y manejar las emociones propias y de otras personas debería dar lugar a unas mejores habilidades de afrontamiento. En esta línea, Wons y Bargiel-Matusiewicz (2011), en su investigación con estudiantes de medicina polacos, encontraron que aquellos con altos niveles de inteligencia emocional informaban de la utilización de estrategias de afrontamiento más flexibles y más centradas en el problema, mientras que los que informaban de bajos niveles de inteligencia emocional empleaban en mayor medida estrategias dirigidas al control de la emoción.

Los estudiantes con bajas puntuaciones en inteligencia emocional tienden a identificar los problemas en términos de amenaza, a emitir respuestas impulsivas o evitativas basadas en pensamientos rumiantes, supersticiosos, poco realistas y orientados a mitigar el distrés emocional (Laskiewicz, 2016; Pena y Losada, 2017; Zawadzki, 2015).

La revisión de estos estudios pone de relieve que, en líneas generales, existe acuerdo sobre la función mediadora de las competencias emocionales en el estrés informado por estudiantes universitarios. Pero, por un lado, la mayor parte de estos trabajos de investigación han utilizado instrumentos genéricos, que ofrecen medidas del estrés relativamente genéricas y poco contextualizadas, como la *Perceived Stress Scale* (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983), y cuando han empleado otros instrumentos más específicos para la realidad académica, ofrecen indicadores únicos que describen de forma insuficiente el complejo fenómeno que supone el estrés académico. Por otro lado, el grueso de esta investigación se ha ocupado fundamentalmente de estudiantes de enfermería y medicina.

Este trabajo se centra en una población altamente específica como es la de los estudiantes de fisioterapia, que ha resultado relativamente desatendida tal y como indica el escaso número de trabajos sobre este colectivo de estudiantes y, que a su vez, presenta una complejidad caracterizada por un amplio plan de estudios teórico-práctico y una temprana inmersión en el ámbito clínico (Hodselmans et al., 2018; Judd, Alison, Waters y Gordon, 2016; Walsh, Feeney, Hussey y Donnellan, 2010), en el cual las demandas de carácter psicosocial exigen un alto dominio sobre las competencias emocionales.

Por estas razones, este trabajo presenta el objetivo de estudiar las relaciones entre la regulación emocional y el estrés de los estudiantes universitarios, entendiendo éste como un constructo multifacético en el que, bajo una perspectiva transaccional, interaccionan valoraciones personales, estrategias de afrontamiento y respuestas psicósomáticas de estrés en una muestra hasta el momento poco investigada. La hipótesis alternativa que se pretende contrastar es que aquellos estudiantes con niveles superiores de regulación emocional valoran las diferentes condiciones del entorno académico en términos menos amenazantes, recurren en mayor medida al empleo de estrategias de afrontamiento más adaptativas y presentan tasas inferiores de respuestas psicósomáticas de estrés.

MÉTODO

Diseño

El estudio de naturaleza cuasiexperimental se llevó a cabo siguiendo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Debido a que, como se ha indicado anteriormente, el presente estudio utiliza un diseño de corte

descriptivo-comparativo, no es posible hablar de variables independientes en un sentido estricto, ya que ninguna de las mismas se manipula directamente durante la investigación. Sí se pueden considerar como variables independientes asignadas aquéllas de tipo afectivo-motivacional, ya que son las utilizadas como criterio para la formación de los grupos. Es decir, se trataría de variables independientes por el hecho de que se agrupa a los participantes en función de los valores que presenten en las mismas, y observa si existen diferencias significativas en relación con las variables consideradas como dependientes.

Participantes

La muestra utilizada estaba integrada por 504 estudiantes que cursaban la titulación de fisioterapia en diferentes universidades españolas (en concreto, de las de A Coruña, Granada, Vigo, Rey Juan Carlos y Universidad Europea de Madrid). La edad de los participantes oscilaba entre 18 y 47 años, siendo la media de 21.28 y la desviación típica de 4.32. Del total de la muestra, 74% eran mujeres y 26% eran varones, lo que supone una representación bastante fiel de la habitual distribución por sexo en esta titulación, donde existe una clara mayoría femenina (Walsh et al., 2010). En cuanto a la distribución por curso, 35% ($n = 180$) estudiaban primero, 28% ($n = 139$) segundo y 37% ($n = 185$) tercer curso de un plan de estudios que comprendía tres años de duración.

Los participantes han sido seleccionados a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados de una etapa, con el fin de respetar el agrupamiento natural de los estudiantes. Se consideró, por ello, como conglomerado cada grupo clase integrado por aquellos estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios (muestra aceptante).

Instrumentos

Para medir la regulación emocional se utilizó la Escala de dificultades en la regulación emocional, adaptación española (Hervás y Jódar, 2008) de la *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (Gratz y Roemer, 2004). La adaptación española de Hervás y Jódar (2008) utilizada en el presente trabajo consta de 28 ítems en lugar de los 36 de la versión original, e identifica los factores de dificultades en el control de impulsos y acceso limitado a estrategias de regulación como un único factor, compuesto por nueve ítems y

redenominado descontrol emocional (p.ej., “Cuando me siento mal, pierdo el control”). Los restantes cuatro factores son los de rechazo emocional (p.ej., “Cuando me siento mal, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera”), interferencia cotidiana (p.ej., “Cuando me siento mal, me resulta difícil centrarme en otras cosas”), desatención emocional (p.ej., “Presto atención a cómo me siento”) y confusión emocional (p.ej., “Tengo dificultades para comprender mis sentimientos”). Por tanto, la versión española de este instrumento se compone de cinco factores coherentes, que explican un 64% de la varianza, y presentan una fiabilidad idéntica a la del instrumento original ($\alpha = .93$). Las respuestas se puntúan en una escala Likert de cinco puntos, que oscila entre 1 (*casi nunca*) y 5 (*casi siempre*). Esta escala permite la obtención de una medida global de la regulación emocional, que es la utilizada en esta investigación a efectos de caracterizar a los estudiantes asignándolos a un grupo independiente asignado. La puntuación total se obtiene de la sumatoria de los reactivos, una vez recodificados en los casos en los que los ítems presentan una formulación en positivo, de forma que puntuaciones altas indican mayores dificultades en la regulación emocional.

El estrés académico fue medido mediante el Cuestionario de estrés académico (CEA), que consta de tres escalas: la escala de estresores, la escala de afrontamiento del estrés y la escala de respuesta de estrés. Todos los ítems del CEA se puntúan en una escala Likert de cinco puntos que oscila desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). En relación a las escalas que conforman el CEA, la puntuación total se obtiene a partir de la puntuación media de los reactivos.

La escala de estresores (Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016) forma parte del CEA. Consta de 54 ítems que miden el grado en que el estudiante percibe situaciones o circunstancias del contexto académico que valora en términos de peligro o amenaza. Dicha escala mide ocho factores, que explican 66% de la varianza. Estos factores son los siguientes: deficiencias metodológicas del profesorado (p.ej., “Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias”), sobrecarga académica del estudiante (p.ej., “Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas”), creencias sobre el rendimiento académico (p.ej., “Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado”), intervenciones en público (p.ej., “Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo”), clima social negativo (p.ej., “Me pongo nervioso o me siento inquieto por la ausencia de un buen ambiente en clase”), carencia de

valor de los contenidos (p.ej., “Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura”), exámenes (p.ej., “Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes”) y dificultades de participación (p.ej., “Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría”). Los valores de consistencia interna de esta escala se mostraron excelentes, con una alfa de Cronbach para el total de la escala de .96, oscilando los ocho factores identificados entre .94 y .81. Similares resultados se han obtenido en nuestro estudio, con una alfa igual a .96 para el total de la escala y de entre .82 y .93 para cada uno de los factores descritos. Puntuaciones medias elevadas en la escala de estresores académicos indican una mayor percepción de las condiciones académicas en términos de amenaza.

La escala de afrontamiento forma parte del CEA y fue elaborada por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010). Se compone de un total de 23 ítems que miden en qué grado el estudiante emplea determinadas estrategias de afrontamiento tanto cognitivas como conductuales para dar respuesta al estrés académico. Agrupa tres factores que explican 61 % de la varianza total. El primer factor se denomina reevaluación positiva (p.ej., “Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos”). El segundo ha sido denominado como búsqueda de apoyo (p.ej., “Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas”) mientras que el tercero de los factores obtenidos es el de planificación (p.ej., “Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados”). Esta escala mostró una buena consistencia interna, con un valor alfa de Cronbach para el total de la escala de .89, con valores comprendidos entre .84 y .91 para los tres factores. Similares resultados se han obtenido en nuestro estudio, con una alfa igual a .91, para el conjunto de la escala, y de entre .86 y .90 para cada uno de los tres factores descritos. Puntuaciones medias elevadas en la escala de afrontamiento implican una mayor utilización de estrategias activas de afrontamiento.

La escala de respuesta forma parte del CEA y fue elaborada por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008). Se compone de 22 ítems que miden síntomas vinculados a los componentes cognitivos, conductuales, afectivos y somáticos relacionados con el estrés académico. Estos 22 ítems se agrupan en cuatro factores que explican 73 % de la varianza. Estos factores son los de agotamiento físico (p.ej., “En las últimas semanas me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a

otra jornada de trabajo”), alteraciones del sueño (p.ej., “En las últimas semanas me cuesta quedarme dormido/a”), irascibilidad (p.ej., “En las últimas semanas estoy irritable”) y pensamientos negativos (p.ej., “En las últimas semanas tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos”). Este instrumento mostró poseer una excelente consistencia interna, con un valor alfa de Cronbach para el total de la escala de .93, con valores comprendidos entre .80 y .88 para los factores descritos. Similares resultados se han obtenido en nuestro estudio, con una alfa igual a .93 para el conjunto de la escala, y de entre .86 y .93 para cada uno de los cuatro factores descritos. Puntuaciones medias elevadas en la escala de respuesta implican una mayor frecuencia de respuestas psicósomáticas frente al estrés académico.

Procedimiento

Se procedió a la recogida de los datos relativos a las variables objeto de análisis en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. La recogida de información fue realizada mediante la técnica de cuestionario. Éstos fueron aplicados individualmente y sin límite de tiempo por personal especializado que colaboró en el estudio. Los cuestionarios fueron administrados previa autorización de los centros universitarios durante el horario lectivo, respetando el agrupamiento natural de las clases y en un único momento temporal, durante el inicio del segundo semestre del curso académico para minimizar la posible influencia de los periodos de exámenes.

La participación fue totalmente voluntaria, anónima y sin ningún tipo de contraprestación a cambio de la misma. A los participantes se les resaltó la importancia de responder con sinceridad a todas las cuestiones planteadas ya que éstas no tendrían ningún tipo de impacto sobre su evaluación académica de forma que los datos serían tratados de forma absolutamente confidencial.

Análisis de datos

Dado que el objetivo de esta investigación fue analizar la posible existencia de diferencias significativas en cada una de las tres dimensiones constitutivas del estrés (estresores, estrategias de afrontamiento y respuesta de estrés) en función del nivel de regulación emocional (alto, medio o bajo) de los estudiantes, se recurrió al ANOVA de un factor, si bien previamente se estableció la correlación entre estas dimensiones. Como paso previo para la realización del

ANOVA se procedió a establecer los tres grupos de regulación emocional. La normalidad de la distribución de los datos, estimada mediante el cociente IQR / s , así como la relación lineal entre las variables sugieren la procedencia de estimar los valores medios de la muestra en la variable regulación emocional mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75. A continuación se procedió al cálculo del ANOVA. Para averiguar la existencia de diferencias significativas entre los grupos establecidos, se utilizó Scheffé o Games-Howell como prueba de contraste *post hoc*, según la posibilidad de asumir o no homogeneidad en las varianzas. En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de significación de .05. Como medida de tamaño del efecto se calculó la d de Cohen ponderada y su intervalo de confianza al 95 %.

RESULTADOS

En una primera aproximación a la relación entre la regulación de emociones y el proceso de estrés, en la tabla 1 se presentan los índices de correlación entre la regulación

emocional y las estrategias activas de afrontamiento, la percepción de estresores académicos y las respuestas psicossomáticas de estrés. Tal y como puede comprobarse, la regulación emocional presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el uso de cada una de las estrategias de afrontamiento activo, mientras que correlacionó de forma negativa con la percepción de estresores académicos y las respuestas psicossomáticas de estrés.

Los valores de la prueba ANOVA, que se presentan en la tabla 2, indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la utilización de las tres estrategias de afrontamiento activo en función del nivel de regulación emocional. Las medias obtenidas por cada grupo permitieron observar cómo a medida que se incrementaba el grado de regulación emocional los estudiantes informaban igualmente de una mayor utilización de las tres estrategias de afrontamiento activo.

En la tabla 3 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en la escala de estresores por cada uno de los grupos de estudiantes con alta, media y baja regulación emocional, así como los valores de la prueba ANOVA. Ésta evidenció la existencia de diferencias

Tabla 1. *Correlaciones bivariadas (Pearson) entre la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento activo, la percepción de estresores académicos y las respuestas psicossomáticas de estrés*

<i>Estrés académico</i>	<i>Factor</i>	<i>Regulación emocional</i>
Estrategias de afrontamiento activo	Reevaluación positiva	.38 **
	Búsqueda de apoyo	.23 **
	Planificación	.21 **
Percepción de estresores académicos	Deficiencias metodológicas	-.33 **
	Sobrecarga académica	-.41 **
	Creencias de rendimiento	-.50 **
	Intervenciones en público	-.30 **
	Clima social negativo	-.42 **
	Carencia de valor	-.26 **
	Exámenes	-.36 **
	Dificultades de participación	-.30 **
	Respuestas psicossomáticas de estrés	Irascibilidad
Alteraciones del sueño		-.39 **
Agotamiento físico		-.40 **
Pensamientos negativos		-.64 **

** $p < .01$.

Tabla 2. Promedio del empleo de estrategias de afrontamiento activo del estrés académico en función del nivel de regulación emocional informada

<i>Estrategia de afrontamiento</i>	<i>Regulación</i>	n	M	DT	F	p
Reevaluación positiva	Alta	139	3.26	0.86	29.56	< .001
	Media	245	2.92	0.78		
	Baja	120	2.49	0.77		
Búsqueda de apoyo	Alta	139	3.53	0.85	11.18	< .001
	Media	245	3.34	0.91		
	Baja	120	3.01	0.85		
Planificación	Alta	139	3.10	0.86	6.34	.002
	Media	245	2.95	0.77		
	Baja	120	2.74	0.76		

Tabla 3. Promedio de la percepción de estresores académicos en función del nivel de regulación emocional informada

<i>Estresor académico</i>	<i>Regulación</i>	n	M	DT	F	p
Deficiencias metodológicas del profesorado	Alta	139	2.69	0.88	24.93	< .001
	Media	245	3.20	0.90		
	Baja	120	3.47	0.97		
Sobrecarga académica del estudiante	Alta	139	2.27	0.95	34.67	< .001
	Media	245	2.72	0.89		
	Baja	120	3.21	0.90		
Creencias sobre el rendimiento académico	Alta	139	1.79	0.87	55.91	< .001
	Media	245	2.31	0.78		
	Baja	120	2.81	0.66		
Intervenciones en público	Alta	139	2.77	1.03	16.51	< .001
	Media	245	3.20	1.00		
	Baja	120	3.47	0.96		
Clima social negativo	Alta	139	1.55	0.94	42.32	< .001
	Media	245	1.94	0.75		
	Baja	120	2.44	0.67		
Carencia de valor de los contenidos	Alta	139	1.99	0.92	18.60	< .001
	Media	245	2.27	0.94		
	Baja	120	2.68	0.83		
Exámenes	Alta	139	2.67	1.00	26.90	< .001
	Media	245	3.18	1.01		
	Baja	120	3.56	0.91		
Dificultades de participación	Alta	139	1.72	1.02	22.41	< .001
	Media	245	2.13	0.90		
	Baja	120	2.49	0.85		

significativas en todos los estresores académicos percibidos entre los grupos de estudiantes en función de su grado de regulación emocional. A medida que disminuía el grado de regulación emocional informado se incrementaba la valoración del entorno académico como amenazante.

En la tabla 4 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en la escala de respuestas psicósomáticas de estrés para cada uno de los grupos de estudiantes con alto, medio y bajo grado de regulación emocional, así como los valores de la prueba ANOVA. Los resultados de esta prueba mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas en la experimentación de las cuatro respuestas de estrés consideradas en función del grado de regulación emocional informada por los estudiantes. Se puede observar cómo a medida que los estudiantes mostraban mayores niveles de regulación emocional, también experimentaban con menor frecuencia respuestas psicósomáticas de estrés.

Por último, se ha procedido a realizar las pruebas de contraste *post hoc* con el objetivo de verificar si las diferencias obtenidas eran estadísticamente significativas entre todos los grupos. Los valores de las pruebas de contraste efectuadas, de acuerdo con la posibilidad de suponer homogeneidad o no de las varianzas, según los resultados de la prueba de Levene, se presentan en la tabla 5.

En relación con las estrategias de afrontamiento activo, se puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre los tres niveles de regulación emocional en

el uso de la estrategia de reevaluación positiva, presentando asimismo un elevado tamaño del efecto ($d = 0.96$). En el caso de la búsqueda de apoyo encontramos diferencias significativas entre los niveles alto y bajo, así como entre medio y bajo de regulación emocional. En cuanto al uso de la estrategia de planificación estas diferencias significativas aparecieron sólo entre los grupos de alta y baja regulación emocional.

Por tanto, las diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento activo fueron más evidentes en el caso de la reevaluación positiva que en el de las otras dos estrategias, si bien siempre aparecieron diferencias significativas entre los niveles alto y bajo de regulación emocional. Ello implicó que el impacto de la regulación emocional sobre la búsqueda de apoyo social y la planificación de recursos presentaba un efecto más moderado que en el caso de la reevaluación positiva, a pesar de mostrar magnitudes relevantes especialmente en las comparaciones entre altos y bajos niveles de regulación emocional ($d = 0.61$ y $d = 0.44$, respectivamente).

En lo referente a la percepción de estresores académicos, las diferencias entre los tres grupos resultaron estadísticamente significativas para todas las condiciones estresantes consideradas, con la única excepción de la comparación entre baja vs. media regulación emocional para aquellas situaciones vinculadas a las intervenciones en público, en cuyo caso se obtuvo un valor marginalmente significativo ($p = .05$) que mostraba un tamaño del efecto cercano a la

Tabla 4. Promedio de las respuestas psicósomáticas de estrés en función del nivel de regulación emocional informada

Respuesta de estrés	Regulación	n	M	DT	F	p
Irascibilidad	Alta	139	1.34	0.57	87.66	< .001
	Media	245	1.73	0.69		
	Baja	120	2.62	1.01		
Alteraciones del sueño	Alta	139	1.45	0.59	35.54	< .001
	Media	245	1.76	0.77		
	Baja	120	2.29	1.05		
Agotamiento físico	Alta	139	2.17	0.94	34.70	< .001
	Media	245	2.68	0.96		
	Baja	120	3.18	1.02		
Pensamientos negativos	Alta	139	1.30	0.41	122.74	< .001
	Media	245	1.78	0.69		
	Baja	120	2.74	1.09		

Tabla 5. Comparaciones múltiples y tamaño del efecto (*d* de Cohen) del estrés académico en función del nivel de regulación emocional informada

<i>Estrés académico</i>	<i>Regulación baja vs. media</i>		<i>Regulación media vs. alta</i>		<i>Regulación baja vs. alta</i>	
	p	d [IC 95 %]	p	d [IC 95 %]	p	d [IC 95 %]
<i>Estrategias de afrontamiento activo</i>						
Reevaluación positiva	< .001	0.55 [0.33, 0.78]	< .001	0.42 [0.21, 0.64]	< .001	0.94 [0.68, 1.20]
Búsqueda de apoyo	.004	0.37 [0.15, 0.59]	.129	0.21 [0.01, 0.42]	< .001	0.61 [0.36, 0.86]
Planificación	.075	0.27 [0.06, 0.49]	.207	0.19 [0.02, 0.40]	.002	0.44 [0.19, 0.69]
<i>Percepción de estresores académicos</i>						
Deficiencias metodológicas	.030	0.29 [0.07, 0.50]	< .001	0.57 [0.36, 0.78]	< .001	0.85 [0.59, 1.10]
Sobrecarga académica	< .001	0.55 [0.34, 0.76]	< .001	0.49 [0.27, 0.72]	< .001	1.01 [0.75, 1.27]
Creencias de rendimiento	< .001	0.67 [0.45, 0.90]	< .001	0.64 [0.43, 0.85]	< .001	1.31 [1.04, 1.58]
Intervenciones en público	.052	0.27 [0.05, 0.49]	< .001	0.43 [0.22, 0.64]	< .001	0.70 [0.45, 0.95]
Clima social negativo	< .001	0.69 [0.47, 0.91]	< .001	0.47 [0.26, 0.68]	< .001	1.07 [0.82, 1.34]
Carencia de valor	< .001	0.45 [0.23, 0.67]	.014	0.30 [0.09, 0.51]	< .001	0.79 [0.53, 1.04]
Exámenes	.003	0.39 [0.17, 0.61]	< .001	0.51 [0.30, 0.72]	< .001	0.93 [0.67, 1.18]
Dificultades de participación	.003	0.41 [0.19, 0.63]	< .001	0.43 [0.22, 0.64]	< .001	0.81 [0.56, 1.07]
<i>Respuestas psicósomáticas de estrés</i>						
Irascibilidad	< .001	1.10 [0.87, 1.33]	< .001	0.60 [0.39, 0.81]	< .001	1.59 [1.31, 1.87]
Alteraciones del sueño	< .001	0.61 [0.39, 0.83]	< .001	0.44 [0.23, 0.65]	< .001	1.00 [0.75, 1.27]
Agotamiento físico	< .001	0.51 [0.29, 0.73]	< .001	0.54 [0.32, 0.75]	< .001	1.03 [0.77, 1.29]
Pensamientos negativos	< .001	1.14 [0.91, 1.37]	< .001	0.80 [0.58, 1.01]	< .001	1.80 [1.51, 2.09]

relevancia práctica ($d = 0.27$). Los estresores que se vieron moderados en mayor medida por elevados niveles de regulación emocional fueron las creencias sobre el rendimiento ($d = 1.31$), el clima social negativo ($d = 1.07$) y la sobrecarga académica ($d = 1.01$).

Puede afirmarse, por tanto, que los estudiantes universitarios estudiados percibían como más estresantes las condiciones del contexto académico cuanto menor era su nivel de regulación emocional. Al contrario, cuanto más elevado era éste, menor era su percepción de estrés en el contexto universitario.

En el caso de las respuestas psicósomáticas de estrés, las diferencias resultaron estadísticamente significativas para todas las respuestas estudiadas y para todas las comparaciones realizadas entre los tres grupos de regulación emocional, presentando un tamaño del efecto especialmente elevado en el caso de los pensamientos negativos ($d = 1.80$) y la irascibilidad ($d = 1.59$).

Por tanto, puede afirmarse que los estudiantes universitarios de la muestra manifestaron más respuestas de estrés cuanto menor era su nivel de regulación emocional. Al contrario, cuanto más elevado era éste, menores eran sus respuestas de estrés.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten concluir que los estudiantes universitarios de fisioterapia con elevados niveles de regulación emocional hacen un mayor uso de las estrategias de afrontamiento activo. La citada relación es especialmente relevante en el caso de la reevaluación positiva, algo que por otra parte resulta coherente dado que disponer de mayores habilidades en la gestión de emociones debe permitir a los estudiantes conferir a las situaciones potencialmente problemáticas significados más positivos,

reinterpretándolas en términos más favorables. Estos resultados son concordantes con lo informado en estudios previos (Austin et al., 2010; Chow, Chiu y Wong, 2011; Monteiro et al., 2014; Por et al., 2011; Wons y Bargiel-Matusiewicz, 2011).

La búsqueda de apoyo social constituye otra de las estrategias de afrontamiento activo que se encuentra más influenciada por la regulación emocional. Estos hallazgos son sustancialmente coincidentes con los encontrados en diferentes trabajos (Bíró, Veres-Balajti y Kósa, 2016; Caruso, Salovey, Brackett y Mayer, 2015; Flores y Berenbaum, 2017; Perera y DiGiacomo, 2015; Zeidner y Matthews, 2016) que informan de que los estudiantes emocionalmente más competentes presentan una mayor disponibilidad de apoyo social y una mayor satisfacción social. Esto permite afirmar que la regulación emocional representa un importante recurso personal de carácter protector frente al estrés académico.

De la misma forma, los resultados obtenidos también permiten afirmar que una elevada regulación emocional se relaciona con una menor percepción de estresores en el contexto universitario. Esto corrobora lo señalado en otras investigaciones (Birks et al., 2009; Por et al., 2011), en las que se muestra cómo los estudiantes con elevadas competencias emocionales realizan una valoración de los eventos potencialmente estresantes preferentemente en términos de desafío y no de amenaza. Un aspecto que resulta especialmente relevante es que el efecto modulador de la regulación emocional presenta de forma sistemática una mayor magnitud para la percepción de estresores relacionados con las creencias asociadas con el rendimiento, el clima social negativo, la sobrecarga académica y los exámenes.

Tal y como se ha informado en la literatura (Caruso et al., 2015; Flynn y Rudolph, 2014), parece comprobarse que el hecho de ser capaz de gestionar las emociones negativas facilita las relaciones interpersonales y la percepción de un menor número de conflictos sociales en diferentes contextos, entre ellos el académico. De forma similar, el manejo de las emociones asociadas tanto a la evaluación como a las creencias relacionadas con los resultados de la misma supone un importante recurso que contribuye a la disminución del estrés percibido por los estudiantes ante estas condiciones (Wilson, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes, 2014).

En cuanto a la valoración de sobrecarga, resulta preciso señalar que, tal y como defienden varios autores (Alarcón, Blanca, Arnau y Bono, 2015; Kyndt, Berghmans, Dochy y Bulckens, 2014; Kyndt, Dochy, Struyven y Cascallar, 2011), ésta no sólo es resultado de las condiciones obje-

tivas, sino de la interacción de éstas con factores motivacionales y afectivos, como el control sobre las emociones negativas que puedan derivarse de las demandas académicas requeridas.

Los resultados obtenidos permiten corroborar que los estudiantes con una elevada regulación emocional informan de una menor frecuencia en la experimentación de respuestas de estrés, como irascibilidad, alteraciones del sueño, agotamiento físico o pensamientos negativos. Parece, por tanto, que la regulación emocional tiene un efecto protector ante la aparición de respuestas psicósomáticas de estrés, especialmente frente a aquellas de naturaleza cognitiva y emocional. En general, se puede afirmar que la regulación emocional presenta un destacado efecto modulador sobre la aparición de respuestas de estrés de carácter tanto físico como psicológico. Estos resultados son parcialmente consistentes con otros estudios en los que se sostiene que las competencias emocionales son válidas para predecir las quejas somáticas, y se resalta su importancia para la salud, tanto física como mental (Andrei y Petrides, 2013; Chow et al., 2011; Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2015; Mikolajczak y Van Bellegem, 2017).

Al igual que ocurre en nuestro trabajo, diversas investigaciones previas han puesto de manifiesto la relación entre las competencias emocionales y un mejor manejo del estrés y mejor salud física y mental en muestras no clínicas (Flynn y Rudolph, 2014; Martins, Ramalho y Morin, 2010; Mikolajczak y Van Bellegem, 2017; Trompeter, de Kleine y Bohlmeijer, 2017). Hasta el momento, algunos programas educativos se han centrado en el incremento de competencias emocionales, y han mostrado buenos resultados (Cherry, Fletcher, O'sullivan y Shaw, 2012; Nelis et al., 2011), incluso al relacionarlos directamente con los niveles de estrés académico en estudiantes de enfermería (Meng y Qi, 2018). Futuras investigaciones de corte prospectivo deberían apostar por esta línea en el ámbito de la fisioterapia.

Es evidente que, como toda investigación, este trabajo presenta limitaciones. Una de ellas es la concreción del estudio a estudiantes de fisioterapia, lo que exige ampliar la muestra a otras titulaciones si se pretende generalizar los resultados obtenidos, y ser muy cautelosos con esta generalización, pues las condiciones de las diversas titulaciones universitarias varían considerablemente entre sí. Sin embargo, también pone en evidencia una clara aportación de esta investigación, que permite profundizar en el conocimiento concreto de esta titulación que reúne unas características condiciones específicas de complejidad caracterizadas por un amplio plan de estudios teórico-práctico y una tem-

prana inmersión en el ámbito clínico (Hodselmans et al., 2018; Judd et al., 2016; Walsh et al., 2010). No obstante, la elevada contextualización del instrumento de medición del estrés académico permite definir esta realidad de forma claramente superior a la gran mayoría de trabajos en esta línea. Otra limitación deriva de la naturaleza transversal del estudio, que impide establecer inferencias de tipo causal respecto a la relación existente entre las variables analizadas. Las aportaciones de este trabajo deberán corroborarse en futuras investigaciones de corte longitudinal.

En conclusión, los resultados de esta investigación, ligados a los de los trabajos previos revisados, permiten aportar una serie de sugerencias a la institución universitaria para la mejora de la salud y el bienestar de los estudiantes universitarios. De forma prioritaria ha de esforzarse por mitigar el impacto del estrés académico en sus estudiantes y potenciar en ellos los recursos intrapsíquicos de naturaleza emocional necesarios para afrontar con garantías las demandas académicas, manejar eficazmente el estrés y mantener así su bienestar físico y psicológico (Alarcón et al., 2015; González Ramírez y Landero Hernández, 2008). Por ello coincidimos con la posición de diferentes autores (Meng y Qi, 2018; Omid, Haghani y Adibi, 2018; Stoller, Taylor y Farver, 2013) que apuestan por incluir la educación en competencias emocionales dentro de los programas de formación en ciencias de la salud, y dotar a los estudiantes de destrezas que necesitarán en su desarrollo profesional, como el trabajo colaborativo o la interacción con los pacientes y sus familias.

REFERENCIAS

- Alarcón, R., Blanca, M. J., Arnau, J., & Bono, R. (2015). Modelado jerárquico por pasos: Análisis multinivel del estrés cotidiano en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 124-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364003>
- Andrei, F., & Petrides, K. V. (2013). Trait emotional intelligence and somatic complaints with reference to positive and negative mood. *Psihologija*, 46(1), 5-15. doi:10.2298/PSI1301005A
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 42-50. doi:10.1080/00049530903312899
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125-143. doi:10.1007/s10902-014-9587-3
- Baudry, A.-S., Grynberg, D., Dassonneville, C., Lelorain, S., & Christophe, V. (2018). Sub-dimensions of trait emotional intelligence and health: A critical and systematic review of the literature. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(2), 206-222. doi:10.1111/sjop.12424
- Birks, Y., McKendree, J., & Watt, I. (2009). Emotional intelligence and perceived stress in healthcare students: A multi-institutional, multi-professional survey. *BMC Medical Education*, 9, art. 61. doi:10.1186/1472-6920-9-61
- Bíró, É., Veres-Balajti, I., & Kósa, K. (2016). Social support contributes to resilience among physiotherapy students: A cross sectional survey and focus group study. *Physiotherapy*, 102(2), 189-195. doi:10.1016/j.physio.2015.05.002
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de estresores académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. doi:10.1016/j.rips.2016.05.001
- Cabanach, R. G., Souto Gestal, A., Freire Rodríguez, C., & Ferradás Canedo, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 43-57. doi:10.30552/ejep.v7i1.100
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2008, abril). *Respuesta de estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro, Oviedo, España.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64. Recuperable de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>
- Caruso, D. R., Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2015). The ability model of emotional intelligence. En *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (pp. 545-558). Hoboken, NJ, EE.UU.: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118996874.ch32
- Cherry, M. G., Fletcher, I., O'sullivan, H., & Shaw, N. (2012). What impact do structured educational sessions to increase emotional intelligence have on medical students? BEME guide No. 17. *Medical Teacher*, 34(1), 11-19. doi:10.3109/0142159X.2011.614293
- Chow, B. W.-Y., Chiu, M. M., & Wong, S. W.-L. (2011). Emotional intelligence, social problem-solving skills, and psychological distress: A study of Chinese undergraduate

- students. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(8), 1958-1980. doi:10.1111/j.1559-1816.2011.00787.x
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. doi:10.2307/2136404
- Doherty, E. M., & Nugent, E. (2011). Personality factors and medical training: A review of the literature. *Medical Education*, 45(2), 132-140. doi:10.1111/j.1365-2923.2010.03760.x
- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 6, art. 317. doi:10.3389/fpsyg.2015.00317
- Flores, L. E., Jr., & Berenbaum, H. (2017). The social regulation of emotion and updating negative contents of working memory. *Emotion*, 17(4), 577-588. doi:10.1037/emo0000265
- Flynn, M., & Rudolph, K. D. (2014). A prospective examination of emotional clarity, stress responses, and depressive symptoms during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 34(7), 923-939. doi:10.1177/0272431613513959
- González Ramírez, M. T., & Landero Hernández, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18. doi:10.1590/S1020-49892008000100002
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. doi:10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94
- Hernandez, M. B., Blavo, C., Hardigan, P. C., Perez, A. M., & Hage, K. (2010). Differences in perceived stress, depression, and medical symptoms among medical, nursing, and physician assistant students: A latent class analysis. *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 16(1), 35-39. doi:10.1007/BF03355116
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de dificultades en la regulación emocional. *Clinica y Salud*, 19(2), 139-156. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v19n2/v19n2a01.pdf>
- Hodselmans, A.-P., Hemdal, E., Lundberg, S., Bjarnegård, A., Hobbelen, H., & Svantesson, U. (2018). Physiotherapy students' perceived stress, stressors, and reactions to stressors: A comparative study between Sweden and The Netherlands. *Physiotherapy Theory and Practice*, 34(4), 293-300. doi:10.1080/09593985.2017.1390805
- Judd, B. K., Alison, J. A., Waters, D., & Gordon, C. J. (2016). Comparison of psychophysiological stress in physiotherapy students undertaking simulation and hospital-based clinical education. *Simulation in Healthcare*, 11(4), 271-277. doi:10.1097/sih.0000000000000155
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). 'Time is not enough.' Workload in higher education: A student perspective. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 684-698. doi:10.1080/07294360.2013.863839
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: A study in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 393-415. doi:10.1007/s10212-010-0053-2
- Lasikiewicz, N. (2016). Perceived stress, thinking style, and paranormal belief. *Imagination, Cognition and Personality*, 35(3), 306-320. doi:10.1177/0276236615595235
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. doi:10.1016/j.paid.2010.05.029
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. doi:10.1177/1754073916639667
- Meng, L., & Qi, J. (2018). The effect of an emotional intelligence intervention on reducing stress and improving communication skills of nursing students. *NeuroQuantology*, 16(1), 37-42. Recuperable de <https://www.neuroquantology.com/index.php/journal/article/view/1175>
- Mikolajczak, M., & Van Belleghem, S. (2017). Increasing emotional intelligence to decrease healthcare expenditures: How profitable would it be? *Personality and Individual Differences*, 116, 343-347. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.014>
- Monteiro, N. M., Balogun, S. K., & Oratile, K. N. (2014). Managing stress: The influence of gender, age and emotion regulation on coping among university students in Botswana. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 153-173. doi:10.1080/02673843.2014.908784
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. doi:10.1037/a0021554
- Omid, A., Haghani, F., & Adibi, P. (2018). Emotional intelligence: An old issue and a new look in clinical teaching. *Advanced Biomedical Research*, 7, 32. Recuperable de <http://www.advbiores.net/text.asp?2018/7/1/32/225926>
- Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49. doi:10.1007/s10804-011-9133-z

- Pena, M., & Losada, L. (2017). Test anxiety in Spanish adolescents: Examining the role of emotional attention, and ruminative self-focus and regulation. *Frontiers in Psychology, 8*, 1423. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01423>
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences, 83*, 208-213. doi:10.1016/j.paid.2015.04.001
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today, 31*(8), 855-860. doi:10.1016/j.nedt.2010.12.023
- Stoller, J. K., Taylor, C. A., & Farver, C. F. (2013). Emotional intelligence competencies provide a developmental curriculum for medical training. *Medical Teacher, 35*(3), 243-247. doi:10.3109/0142159X.2012.737964
- Trompetter, H. R., de Kleine, E., & Bohlmeijer, E. T. (2017). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy. *Cognitive Therapy and Research, 41*(3), 459-468. doi:10.1007/s10608-016-9774-0
- Walsh, J. M., Feeney, C., Hussey, J., & Donnellan, C. (2010). Sources of stress and psychological morbidity among undergraduate physiotherapy students. *Physiotherapy, 96*(3), 206-212. doi:10.1016/j.physio.2010.01.005
- Wilson, C. J., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2014). The effect of emotion regulation strategies on physiological and self-report measures of anxiety during a stress-inducing academic task. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 14*(1), 1-15. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen14/num1/370/the-effect-of-emotion-regulation-strategies-EN.pdf>
- Wons, A., & Bargiel-Matusiewicz, K. (2011). The emotional intelligence and coping with stress among medical students [resumen]. *Wiadomości Lekarskie, 64*(3), 181-187. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22335141>
- Zawadzki, M. J. (2015). Rumination is independently associated with poor psychological health: Comparing emotion regulation strategies. *Psychology & Health, 30*(10), 1146-1163. doi:10.1080/08870446.2015.1026904
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2016). Ability emotional intelligence and mental health: Social support as a mediator. *Personality and Individual Differences, 99*, 196-199. doi:10.1016/j.paid.2016.05.008

Recibido: 16 de agosto de 2016.

Aceptado: 21 de junio de 2018.