

Pablo Maynadié Morales

**ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE EL
BURNOUT ACADÉMICO Y
ENGAGEMENT EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES E
ITALIANOS**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Dirigido por el Dr. Joan Boada Grau

Grado de Psicología



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2025

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
MARCO TEÓRICO	5
Conceptualización del síndrome de burnout	5
Definición del síndrome de burnout	6
Burnout en el ámbito académico	8
Prevalencia del burnout académico en España e Italia	9
Engagement académico.....	10
Prevalencia del engagement en estudiantes españoles e italianos.....	12
Relación entre burnout académico y engagement	13
OBJETIVOS	15
Objetivo general	15
Hipótesis	15
METODOLOGÍA	16
Participantes	16
Instrumentos.....	19
Procedimiento.....	20
Análisis de datos	21
RESULTADOS	22
CONCLUSIÓN	26
FORTALEZAS Y LIMITACIONES	28
APLICABILIDAD	29
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	30
ANEXOS	33

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tuvo como objetivo analizar la relación entre el burnout académico y el engagement en una muestra de 100 estudiantes universitarios, repartidos equitativamente entre España e Italia. Para evaluar el burnout se utilizaron el School Burnout Inventory–University version (SBI-U-9) y el Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), mientras que el engagement se midió mediante la Utrecht Work Engagement Scale–Student Version (UWES-9S). Los análisis estadísticos incluyeron comparaciones de medias (pruebas t de Welch) y correlaciones de Pearson, con el fin de dar respuesta a los objetivos específicos y al objetivo general del estudio.

Los resultados mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas en los niveles de burnout ni de engagement entre los estudiantes españoles e italianos, con tamaños del efecto bajos en todos los casos. Asimismo, las correlaciones entre burnout y engagement presentaron en general una tendencia negativa, aunque de magnitud débil y sin alcanzar significación estadística. Estos hallazgos sugieren que, si bien teóricamente ambos constructos se encuentran vinculados a procesos motivacionales opuestos, en la muestra analizada no se confirmó una relación robusta.

En conclusión, el estudio aporta evidencia empírica sobre la necesidad de considerar factores contextuales y personales que podrían moderar la relación entre burnout y engagement, al tiempo que resalta la importancia de desarrollar programas universitarios orientados a la prevención del desgaste académico y a la promoción del compromiso estudiantil.

ABSTRACT

The present Final Degree Project aimed to analyze the relationship between academic burnout and engagement in a sample of 100 university students, equally distributed between Spain and Italy. Academic burnout was assessed using the School Burnout Inventory–University version (SBI-U-9) and the Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), while engagement was measured with the Utrecht Work Engagement Scale–Student Version (UWES-9S). Statistical analyses included mean comparisons (Welch’s t-tests)

and Pearson correlations, in order to address both the specific and the general objectives of the study.

The results indicated that no statistically significant differences were found in burnout or engagement levels between Spanish and Italian students, with small effect sizes in all cases. Likewise, the correlations between burnout and engagement showed a generally negative tendency, although weak in magnitude and not statistically significant. These findings suggest that, although both constructs are theoretically linked to opposite motivational processes, no robust relationship was confirmed in the present sample.

In conclusion, the study provides empirical evidence highlighting the need to consider contextual and personal factors that may moderate the relationship between burnout and engagement, while also underlining the importance of designing university-based programs aimed at preventing academic strain and fostering student engagement.

MARCO TEÓRICO

Conceptualización del síndrome de burnout

En términos generales, el burnout se entiende como un estado psicológico de cansancio derivado de la exposición persistente a componentes estresantes involucrados con el trabajo, mientras que se carece de medios suficientes para enfrentar estos medios estresantes de manera eficiente (Demerouti y Bakker, 2008). Cuando una persona sufre burnout, el trabajo que antes consideraba estimulante y significativo se vuelve cada vez más insatisfactorio e insostenible con el paso del tiempo (Schaufeli, 2017).

El psicólogo Herbert Freudenberger describió por primera vez el burnout en la década de 1970, en Estados Unidos, como un trastorno que se produce cuando el trabajo, unido a presiones adicionales de la vida cotidiana, superan la capacidad de afrontar la situación, lo que provoca malestar y/o angustia física y mental (Freudenberger, 1974). Inicialmente, se definió para los empleados que trabajan con otras personas, como un síndrome representado por el cansancio, la despersonalización y la disminución de la eficacia profesional (Maslach y Jackson, 1981).

Freudenberger se basó en sus investigaciones de empleados que laboraban con drogodependientes crónicos (Freudenberger, 1975) y otros universos clínicos (Schaufeli et al, 2009). Sin embargo, el trabajo de Freudenberger siguió siendo de naturaleza autobiográfica y cualitativa, y buscaba reconocer, tratar y prevenir el burnout, en lugar de evaluarlo empíricamente (Bianchi y Brisson, 2016; Schaufeli, 2017). Curiosamente, basándose en una serie de entrevistas realizadas a trabajadores de servicios humanos, Maslach (Maslach, 1973; Maslach, 1976) observó simultáneamente que la mayoría de los empleados presentaban niveles altos de cansancio emocional, así como también evidenciaban cinismo involucrado con su trabajo y los compañeros, y apreciaban que su capacidad profesional se encontraba comprometida. En este mismo orden de ideas, Maslach (1976) también acuñó este conjunto de dificultades de adaptación psicosocial como "burnout" y amplió sus observaciones iniciales utilizando los datos cualitativos derivados de las entrevistas para elaborar un cuestionario de autoinforme denominado "Maslach Burnout Inventory" (Maslach y Jackson, 1981).

Para los años de 1980 se produjo un reconocimiento generalizado del burnout como problema social preocupante, con graves consecuencias tanto para las organizaciones como para las instituciones (Maslach et al, 2021). Con base a ello, los científicos han realizados diversas clasificaciones del burnout, por un lado los psicólogos clínicos clasificaron el burnout como un problema que afecta directamente la salud mental del individuo derivado de respuestas individuales inadaptadas al estrés, por otro lado, los psicólogos de la parte social hicieron más bien hincapié en la conexión interpersonal entre los trabajadores, los receptores de los bienes y/o servicios y los compañeros de trabajo como propulsores del burnout (Maslach et al, 2001). El desarrollo del "Maslach Burnout Inventory" (MBI) significó un importante aporte para la conceptualización, la definición y la medición del burnout, ya que proporcionó una terminología común e impulsó diversos estudios e investigaciones cuantitativas que buscaban incrementar el entendimiento y percepción de la naturaleza y las secuelas de este constructo psicológico relativamente "nuevo" (Maslach et al, 2021; McGeary y McGeary, 2012).

El burnout no sólo se encuentra restringido al entorno laboral, sino que también se manifiesta en otros contextos, como el académico. Con base a ello, se ha evidenciado que los estudiantes pueden experimentar burnout debido a los altos niveles de las demandas académicas en que se encuentran, la presión por el rendimiento académico así como también por el poco apoyo social de su entorno (Schaufeli et al., 2002). Esta manifestación del burnout en el ámbito educativo es conocida como burnout académico, y aunque comparte las dimensiones fundamentales del burnout laboral, se adapta a las particularidades del entorno académico (Schaufeli et al., 2002).

Definición del síndrome de burnout

La Organización Mundial de la Salud describe el burnout como un síndrome consiguiente de la tensión laboral crónico no gestionado (WHO, 2022). Maslach y colaboradores definieron el burnout bajo tres subdimensiones (Maslach y Jackson, 1981; Maslach et al, 1997; Maslach et al, 2001):

- Agotamiento emocional (EE), que se refiere a los sentimientos de fatiga o al desgaste progresivo, tanto físico como mental, debido a excesivo estrés emocional. Las condiciones de trabajo, el horario de trabajo y el

efecto personal en relación con las demandas emocionales son factores clave que contribuyen a este agotamiento.

- Despersonalización (DP), se refiere al cansancio y agotamiento. En este caso, los individuos perciben una separación de sus pensamientos y emociones con su cuerpo, dicho de otra manera, los procesos emocionales se fracturan, lo que ocasiona que el individuo se encuentre totalmente indiferente a su alrededor y de hecho a lo que puede ocurrir. Dicha indiferencia no es más que una defensa para impedir una decepción mayor.
- Reducción de la autorrealización (PA), que hace referencia a los sentimientos de inadecuación o incompetencia con las metas relacionadas con el trabajo. Cuando el individuo considera que no se encuentra en condiciones adecuadas para realizar un buen trabajo, distinguirá y experimentará una disminución de la competencia profesional, incrementando mucho más su ansiedad emocional.

Por otro lado, las subdimensiones señaladas anteriormente ocurren en secuencia. Primeramente, la exposición a los estresores asociados con el trabajo ocasiona que los empleados se agoten progresivamente a medida que se les sobre extiende sus mecanismos para afrontar las demandas laborales. Seguidamente, este cansancio que experimentan los conduce a separarse emocionalmente de sus actividades, así como también de los encargados de su cuidado (dicho de otra manera, despersonalización/cinismo), todo ello para protegerse de un mayor agotamiento de los recursos (Maslach et al, 2001; Schaufeli y Bakker, 2004).

Aunque el burnout no se encuentra en la 5ª edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, se ha tomado en cuenta como una argumentación legítima de baja laboral en varios países (Friberg, 2009; American Psychiatric Association, 2013). Otro ejemplo del creciente reconocimiento del síndrome es el hecho de que el burnout haya sido tomado en cuenta como un indicador que influye considerablemente en el bienestar de salud y la relación con los servicios sanitarios en la 10ª Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) y se explica como un estado de agotamiento y/o cansancio vital (WHO, 2019).

El burnout está incluido en la 11ª Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) como fenómeno ocupacional. No está clasificado como afección médica. Se define en la CIE-11 de la siguiente manera: "es un síndrome conceptualizado como el resultado de un estrés laboral crónico que no se ha gestionado con éxito. Se caracteriza por tres dimensiones: sensación de agotamiento energético; mayor distanciamiento mental del propio trabajo, o sentimientos de negativismo o cinismo relacionados con el propio trabajo; y disminución de la eficacia profesional. Se refiere específicamente a fenómenos en el contexto laboral y no debe aplicarse para describir experiencias en otros ámbitos de la vida" (WHO, 2019).

Burnout en el ámbito académico

La investigación en el ámbito educativo, en los últimos años, ha experimentado un incremento exponencial en lo que se refiere a variables psicológicas con la finalidad de determinar el buen funcionamiento y desarrollo personal y profesional de los estudiantes, y de impulsar la permanencia y adherencia en el sistema educativo (García y Meira, 2019).

En lo que se refiere al contexto académico el síndrome de burnout se puede explicar como la falta y dificultad para adquirir concentración, para obtener y procesar información, presentan fuertes dolores de cabeza muy frecuentes, así como también, deficiencia de sueño, se sienten cansados y con impotencia para realizar las actividades, no realizan los mejores esfuerzos y aprecian incertidumbres inexplicables como consecuencia los factores estresantes académicos y ansiedad por mantener un buen rendimiento (Shoab, Afzal y Aadil, 2017). Por su parte, Deeb et al (2018), Talih et al (2018) y Lyndon et al (2017) apuntan que también incluye mala calidad de vida, impulsos de abandono de la carrera y de las aspiraciones profesionales y depresión.

Schaufeli et al (2002) han definido el burnout entre los estudiantes como "sentirse agotado debido a las demandas del estudio, tener una actitud cínica y desapegada hacia el propio estudio y sentirse incompetente como estudiante"

Los estudiantes que se encuentran cursando estudios en la Universidad se encuentran con frecuencia involucrados en diversos contextos académicos

como actividades, trabajos y eventos que les ocasionan mucho más estrés y ansiedad, como las presentaciones obligatorias, la falta de tiempo y la sobrecarga de tareas (Maslach y Jackson, 1981).

Los impactos psicológicos del agotamiento entre los estudiantes incluyen depresión, mala calidad de vida, falta de rendimiento académico, abandono de la educación y las aspiraciones profesionales, e ideación suicida.

Prevalencia del burnout académico en España e Italia

La prevalencia del burnout académico presenta variaciones significativas entre países europeos, lo que evidencia la importancia de realizar estudios comparativos. En España, diversos trabajos han mostrado cifras que oscilan según la carrera y el nivel de estudios. García y Arriaga (2019) identificaron una prevalencia del 5,37% en una muestra de estudiantes universitarios, lo que refleja una incidencia relativamente baja. Sin embargo, otros estudios apuntan a porcentajes más elevados: Gómez y García (2024) reportaron un 8,3% en alumnado de grado y posgrado, mientras que en contextos más exigentes, como el de Medicina, la prevalencia alcanza cifras considerablemente superiores. Capdevila et al. (2020), en un estudio que incluyó 43 facultades de Medicina en España, hallaron que el 36,8% de los estudiantes presentaban niveles altos de burnout, siendo el agotamiento y el cinismo las dimensiones más destacadas. Asimismo, Comella et al. (2021) encontraron un 16,9% de prevalencia en alumnado de primer curso universitario en Cataluña, lo que evidencia que la vulnerabilidad al burnout puede aparecer desde las primeras etapas de la trayectoria académica. Estos hallazgos sugieren que la prevalencia en España no es homogénea y depende tanto del área de estudio como del momento formativo en el que se encuentren los estudiantes.

En Italia, los estudios revelan una situación aún más preocupante. Pavan et al. (2020) informaron tasas de prevalencia que oscilan entre el 27% y el 75% en estudiantes de Medicina, lo que pone de manifiesto la elevada presión psicológica y la carga de trabajo excesiva a la que se enfrentan. De forma complementaria, Bassanini et al. (2024) demostraron que el burnout

académico se relaciona estrechamente con un desequilibrio entre esfuerzo y recompensa, así como con el sobrecompromiso de los estudiantes, factores que incrementan la probabilidad de desarrollar síntomas de agotamiento, cinismo e ineficacia. Más recientemente, Nicita et al. (2025) señalaron que el burnout académico se asocia de manera significativa con los objetivos de logro y con una mayor intención de abandono universitario, lo que resalta su impacto en la continuidad educativa.

En conjunto, estos datos permiten observar que en España las cifras de burnout académico son moderadas pero en aumento, con especial incidencia en áreas de gran exigencia como las Ciencias de la Salud, mientras que en Italia se registran tasas más altas y heterogéneas, vinculadas a factores estructurales y motivacionales. Este contraste justifica la necesidad de investigaciones comparativas, ya que el análisis conjunto de ambos contextos puede aportar información valiosa para diseñar estrategias de prevención e intervención adaptadas a las particularidades de cada sistema universitario.

Engagement académico

El constructo de engagement se inscribe en el marco de la psicología positiva, disciplina que promueve el estudio de los recursos humanos, las fortalezas y las experiencias óptimas que contribuyen al bienestar y al desarrollo personal (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A diferencia de los enfoques centrados en el malestar, el engagement describe un estado mental positivo que favorece tanto el desempeño académico como la salud psicológica de los estudiantes.

De acuerdo con Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002), el engagement académico se define como un estado afectivo-motivacional positivo, persistente y generalizado, que se compone de tres dimensiones fundamentales: el vigor, la dedicación y la absorción. El vigor hace referencia a la energía elevada, la resiliencia mental y la disposición a invertir esfuerzo y persistir incluso frente a las dificultades. La dedicación se vincula con una implicación emocional y cognitiva intensa hacia los estudios, expresada a

través del entusiasmo, el orgullo y la inspiración que generan las tareas académicas, así como la percepción de que estas poseen un significado personal relevante. Por su parte, la absorción se manifiesta en una concentración plena y en el disfrute durante las actividades académicas, hasta el punto de que el tiempo parece transcurrir rápidamente y resulta difícil desconectarse de la tarea (Csikszentmihalyi, 1990; Schaufeli & Bakker, 2004).

Más allá de estas tres dimensiones, distintos autores han señalado que el engagement se alimenta de la interacción entre los recursos personales y los recursos contextuales. Entre los primeros se encuentran la autoeficacia, la resiliencia, el optimismo y la capacidad de autorregulación, todos ellos factores que incrementan la confianza del estudiante en su capacidad para afrontar con éxito las demandas académicas. Los recursos contextuales, por otro lado, se refieren al apoyo social recibido por parte de docentes y compañeros, a la calidad del feedback académico o a la percepción de un clima universitario justo y motivador, los cuales facilitan el mantenimiento de un compromiso positivo con los estudios (Bakker & Demerouti, 2007).

La importancia del engagement académico se refleja en su impacto tanto a nivel individual como institucional. A nivel personal, se ha demostrado que los estudiantes con altos niveles de engagement tienden a obtener un mayor rendimiento académico y a persistir con más éxito en la consecución de sus metas (Salanova & Schaufeli, 2009). Asimismo, se trata de un factor protector frente a diversos problemas psicológicos, ya que se asocia con una menor probabilidad de experimentar síntomas de ansiedad, depresión o burnout (Cilliers, Mostert, & Nel, 2017). A nivel institucional, el fomento del engagement contribuye a la reducción de la deserción universitaria y a la creación de entornos de aprendizaje más saludables.

Para la medición del engagement académico, la herramienta más utilizada es la Utrecht Work Engagement Scale–Student Version (UWES-S), desarrollada por Schaufeli y colaboradores (2002). Esta escala, disponible en versiones de 17 y 9 ítems, ha mostrado una elevada fiabilidad y validez factorial en diferentes culturas, incluyendo muestras europeas e hispanohablantes

(Carmona-Halty, Schaufeli, & Salanova, 2019). Gracias a su amplia aplicación, la UWES-S ha permitido sistematizar la evaluación del engagement y vincularlo con otros indicadores relevantes para la vida universitaria.

Finalmente, conviene destacar que el engagement no solo predice el rendimiento académico inmediato, sino que también se relaciona con aspectos de desarrollo a largo plazo, como la satisfacción con la vida, la adaptación al ámbito profesional y la preservación de la salud mental (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010; Barni, Danioni, Benevene, & Caso, 2022). En consecuencia, se considera una variable clave para comprender y promover el bienestar de los estudiantes universitarios, lo que justifica su inclusión en estudios comparativos junto al burnout académico.

Prevalencia del engagement en estudiantes españoles e italianos

En el ámbito universitario español, el engagement ha sido objeto de múltiples investigaciones que coinciden en destacar niveles moderados a altos entre el alumnado. Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker (2002), en un estudio transnacional que incluyó estudiantes españoles, mostraron que estos presentaban un perfil de vigor, dedicación y absorción relativamente elevado en comparación con otras muestras europeas. Este hallazgo fue respaldado por Salanova y Schaufeli (2009), quienes evidenciaron que el alumnado español no solo tiende a implicarse activamente en sus estudios, sino que además encuentra en el engagement un recurso motivacional clave para su permanencia universitaria y para la construcción de trayectorias académicas satisfactorias.

Investigaciones más recientes confirman este patrón. Barni, Danioni, Benevene y Caso (2022), en un análisis realizado con muestras universitarias de varios países europeos, señalaron que el alumnado español con altos niveles de engagement reporta mayor bienestar psicológico, mejor rendimiento académico y una reducción significativa de la intención de abandono. Del mismo modo, estudios vinculados a la psicología positiva han

resaltado que el engagement en España se relaciona con la satisfacción vital y con el desarrollo de competencias transversales que favorecen la adaptación al entorno académico y profesional (Salanova, Schaufeli, Martínez & Bresó, 2010). Estos datos permiten afirmar que en España el engagement académico constituye una variable ampliamente estudiada y consolidada, con evidencia empírica que lo posiciona como un factor protector frente al burnout y otras problemáticas psicológicas.

En Italia, aunque la literatura científica sobre engagement académico es más reciente y todavía incipiente en comparación con España, los hallazgos disponibles coinciden en destacar su relevancia para la adaptación universitaria. Nicita et al. (2025) demostraron que altos niveles de engagement se asocian con una menor intención de abandono académico, actuando como variable mediadora entre los objetivos de logro y la persistencia en los estudios. Asimismo, Barni et al. (2022) evidenciaron que el engagement en estudiantes italianos no solo favorece el bienestar subjetivo, sino que también contribuye a reducir el impacto negativo del estrés académico, mostrando un efecto protector similar al observado en otros países europeos.

La comparación entre ambos contextos pone de manifiesto diferencias relevantes. Mientras que en España existe una tradición de investigación más extensa y consolidada en torno al engagement académico, con numerosos estudios que han validado instrumentos y analizado sus implicaciones educativas y psicológicas, en Italia la investigación se encuentra en una fase de desarrollo, aunque los resultados disponibles apuntan en la misma dirección. En ambos países, el engagement aparece como una variable clave para comprender la motivación, la resiliencia académica y la salud mental del alumnado universitario, justificando la necesidad de investigaciones comparativas que profundicen en sus similitudes y particularidades.

Relación entre burnout académico y engagement

La literatura científica ha señalado que el burnout y el engagement mantienen una estrecha relación, si bien no son conceptos equivalentes. De acuerdo con el Modelo de Demandas y Recursos Laborales (Job Demands–Resources Model, JD-R), las altas demandas del contexto académico (como la sobrecarga de tareas, la presión evaluativa o la falta de tiempo) tienden a incrementar el riesgo de burnout, mientras que la presencia de recursos personales y contextuales (como la autoeficacia, el apoyo social o un clima de aula positivo) favorece el desarrollo del engagement (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Bakker & Demerouti, 2007). Dicho modelo subraya que ambos fenómenos se hallan vinculados a procesos motivacionales contrapuestos: mientras que las demandas excesivas agotan los recursos psicológicos del estudiante, los recursos disponibles facilitan el compromiso, la energía y la persistencia frente a las exigencias.

Algunos autores han planteado que burnout y engagement constituyen polos opuestos de un mismo continuo. Desde esta perspectiva, el burnout se caracteriza por el agotamiento, el cinismo y la ineficacia, mientras que el engagement se manifiesta a través del vigor, la dedicación y la absorción (González-Romá, Schaufeli, Bakker, & Lloret, 2006). En esta línea, se ha encontrado que el agotamiento emocional predice bajos niveles de vigor, y que el cinismo se asocia negativamente con la absorción académica, lo que refleja la interdependencia entre ambos constructos (Schaufeli & Bakker, 2004).

La evidencia empírica respalda esta relación. Un estudio transnacional con estudiantes universitarios de España, Portugal y Países Bajos demostró que el burnout y el engagement, aunque diferentes, presentan correlaciones negativas significativas, lo que confirma que ambos constructos son complementarios para comprender el bienestar académico (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Investigaciones más recientes han señalado que el engagement desempeña un papel protector frente a los efectos perjudiciales del burnout, amortiguando el impacto de las demandas académicas y contribuyendo a un mayor rendimiento académico, así como a una menor intención de abandono (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010; Cilliers, Mostert, & Nel, 2017).

En el contexto europeo, se ha constatado que los estudiantes que presentan mayores niveles de engagement afrontan de manera más adaptativa las exigencias de la vida universitaria, reduciendo así el efecto del estrés sobre su salud psicológica y su desempeño académico (Barni, Danioni, Benevene, & Caso, 2022). No obstante, a pesar de la abundancia de estudios sobre burnout y engagement en muestras universitarias, la comparación directa entre países como España e Italia sigue siendo escasa. Por ello, el análisis conjunto de ambas variables en contextos académicos distintos resulta fundamental para identificar similitudes y diferencias, y de esta manera favorecer la implementación de estrategias de prevención e intervención ajustadas a las necesidades específicas de cada realidad educativa.

OBJETIVOS

Objetivo general

Comprobar la relación que existe entre el burnout académico y el engagement en estudiantes españoles e italianos.

A partir de este objetivo principal, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

1. Identificar los niveles de burnout académico en estudiantes españoles e italianos.
2. Identificar los niveles de engagement en estudiantes españoles e italianos.
3. Describir la relación que existe entre el burnout académico y el engagement en estudiantes españoles.
4. Describir la relación que existe entre el burnout académico y el engagement en estudiantes italianos.

Hipótesis

Hipótesis general: Se espera encontrar una relación negativa y significativa entre burnout académico y engagement en estudiantes universitarios de España e Italia.

De esta hipótesis general se derivan las siguientes **hipótesis específicas**:

1: Se espera encontrar que los niveles de burnout académico en estudiantes universitarios italianos serán significativamente más altos que en los estudiantes españoles

2: Se espera encontrar que los niveles de engagement académico en estudiantes españoles serán significativamente más altos que en los estudiantes italianos

3: Se espera encontrar una relación negativa y significativa entre burnout académico y engagement en estudiantes universitarios españoles

4: Se espera encontrar una relación negativa y significativa entre burnout académico y engagement en estudiantes universitarios italianos

METODOLOGÍA

En este apartado se presenta la metodología seguida en el estudio. Para organizar la información, se divide en cuatro secciones principales: participantes, instrumentos, procedimiento y análisis de datos.

De esta forma, se ofrece una explicación clara del diseño de la investigación, que incluye las características de la muestra, los cuestionarios utilizados para recoger la información, los pasos realizados durante todo el proceso y, por último, las técnicas estadísticas empleadas para analizar los datos obtenidos.

Participantes

La muestra de este estudio está formada por 100 individuos, de los cuales 60 (60%) son mujeres, 37 (37%) hombres, 1 (1%) se identifica con otra categoría y 2 (2%) prefirieron no decirlo. Esta muestra se encuentra en un rango de edad comprendido entre 18 y 51 años, con una media de 21,63 años.

En cuanto a la procedencia, la muestra se distribuye de manera equitativa entre 50 estudiantes universitarios españoles y 50 estudiantes universitarios

italianos, lo que permitirá posteriormente establecer comparaciones entre ambos grupos.

En lo referente al nivel de estudios, la mayoría se encuentra cursando estudios universitarios (88 participantes; 88%), mientras que 7 (7%) cuentan con un título universitario y 5 (5%) con estudios de posgrado. Respecto al tipo de institución, 82 participantes (82%) pertenecen a universidades públicas y 18 (18%) a universidades privadas.

En relación con el área de estudio, se observa una clara predominancia del grado en Psicología (62 participantes; 62%), seguido de Pedagogía (6%), Marketing (4%), Administración y Dirección de Empresas (4%), Química (3%), Farmacia (3%), Bellas Artes (3%), Fisioterapia (2%), Enfermería (2%), Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2%), Biotecnología (2%), y con un 1% cada una: Turismo, Medicina, Educación Infantil, Diseño Industrial, Derecho y Arquitectura.

La carga lectiva semanal osciló entre 14 y 32 horas, con una media de 22,26 horas.

El criterio de inclusión para participar en este estudio fue estar matriculado en estudios universitarios (ya sea de grado, máster o doctorado), además de ser mayor de edad.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de la información sociodemográfica de la muestra.

TABLA 1

Información Sociodemográfica de la muestra

<u>Variable</u>		<u>Nacionalidad</u>		<u>Total</u>
		<u>Española</u>	<u>Italiana</u>	
<u>Género</u>	<u>Femenino</u>	<u>28</u>	<u>35</u>	<u>63</u>
	<u>Masculino</u>	<u>22</u>	<u>15</u>	<u>37</u>

Rango de edad	<u>18-28 años</u>	<u>48</u>	<u>46</u>	<u>94</u>
	<u>29-40 años</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>4</u>
	<u>41-51 años</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>2</u>
Nivel educativo	<u>Estudios universitarios en curso</u>	<u>45</u>	<u>43</u>	<u>88</u>
	<u>Título universitario</u>	<u>2</u>	<u>5</u>	<u>7</u>
	<u>Estudios de postgrado</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>5</u>
Institución educativa	<u>Universidad pública</u>	<u>40</u>	<u>42</u>	<u>82</u>
	<u>Universidad privada</u>	<u>10</u>	<u>8</u>	<u>18</u>
Área de estudio principal	<u>ADE</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>4</u>
	<u>Arquitectura</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>2</u>
	<u>Bellas Artes</u>	<u>3</u>	<u>0</u>	<u>3</u>
	<u>Biología</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
	<u>CAFE</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>2</u>
	<u>Derecho</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>
	<u>Diseño Industrial</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
	<u>Educación Infantil</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
	<u>Enfermería</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>2</u>
	<u>Farmacia</u>	<u>0</u>	<u>3</u>	<u>3</u>

	<u>Fisioterapia</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
	<u>Marketing</u>	<u>0</u>	<u>4</u>	<u>4</u>
	<u>Medicina</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
	<u>Pedagogía</u>	<u>4</u>	<u>2</u>	<u>6</u>
	<u>Psicología</u>	<u>32</u>	<u>31</u>	<u>63</u>
	<u>Química</u>	<u>0</u>	<u>3</u>	<u>3</u>
	<u>Turismo</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
<u>Horas de clase a la semana</u>	<u>14-20 horas</u>	<u>32</u>	<u>28</u>	<u>60</u>
	<u>21-26 horas</u>	<u>10</u>	<u>16</u>	<u>26</u>
	<u>27-33 horas</u>	<u>8</u>	<u>6</u>	<u>14</u>

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron tres cuestionarios estandarizados, ampliamente validados en población universitaria y adaptados al contexto español e italiano.

El Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), desarrollado por Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker (2002), es una adaptación del MBI para estudiantes. Consta de 15 ítems distribuidos en tres dimensiones: agotamiento (5 ítems), cinismo (4 ítems) e ineficacia académica (6 ítems). Las respuestas se registran en una escala tipo Likert de 7 puntos (0 = “nunca”, 6 = “siempre”). Estudios previos han reportado una adecuada fiabilidad interna, con valores de alfa de Cronbach que oscilan entre

.74 y .90 en distintas muestras universitarias (Schaufeli et al., 2002; Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010).

El School Burnout Inventory–University version (SBI-U-9), creado por Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen y Nurmi (2009), evalúa específicamente el burnout académico. Está compuesto por 9 ítems distribuidos en tres factores: agotamiento (4 ítems), cinismo (3 ítems) e inadecuación (2 ítems). Las respuestas se valoran en una escala Likert de 6 puntos (1 = “totalmente en desacuerdo”, 6 = “totalmente de acuerdo”). Diversas investigaciones han mostrado su consistencia interna, con valores de alfa de Cronbach superiores a .70 en población universitaria europea (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

Finalmente, el Utrecht Work Engagement Scale–Student Version (UWES-9S), desarrollado por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002), se empleó para medir el engagement académico. Esta versión abreviada consta de 9 ítems agrupados en tres dimensiones: vigor (3 ítems), dedicación (3 ítems) y absorción (3 ítems). Las respuestas se registran en una escala Likert de 7 puntos (0 = “nunca”, 6 = “siempre”). La escala ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en diferentes contextos culturales, con coeficientes de fiabilidad interna que superan .80 en estudios recientes (Carmona-Halty, Schaufeli, & Salanova, 2019).

En conjunto, estos instrumentos ofrecen una evaluación válida y fiable de los niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios, lo que permite analizar su relación en muestras comparativas de diferentes países.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica donde se escogieron los tres cuestionarios utilizados para la recogida de datos: SBI-U, MBI-SS y UWES-9S. A continuación, se generó un formulario electrónico mediante la herramienta Google Forms, añadiendo preguntas sociodemográficas para poder obtener información en cuanto a las características de los participantes.

Una vez elaborado el cuestionario, se llevó a cabo un proceso de difusión con el objetivo de reclutar participantes. Para ello, se compartió el enlace del

formulario a través de WhatsApp, correo electrónico y redes sociales como Instagram. La participación fue totalmente voluntaria, de manera que cada persona interesada pudo acceder al cuestionario y responder en línea, utilizando su propio ordenador o dispositivo móvil en el momento que considerara oportuno.

Los datos recogidos quedaron almacenados de forma automática en la plataforma y, más tarde, fueron descargados en formato Excel. Posteriormente, la información se analizó mediante el programa estadístico SPSS, lo que permitió organizar los resultados y llevar a cabo las pruebas necesarias para el estudio.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó el programa estadístico IBM SPSS Statistics (versión XX). En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables sociodemográficas y de las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas, calculando medias y desviaciones típicas.

Con el objetivo de dar respuesta a los Objetivos específicos 1 y 2, se llevaron a cabo comparaciones de medias entre los grupos de estudiantes españoles e italianos en las diferentes subescalas y puntuaciones totales de burnout (evaluadas mediante el SBI-U-9 y el MBI-SS) y de engagement (evaluado mediante el UWES-9S). Dado que no se cumplió el supuesto de homogeneidad de varianzas en todas las variables, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes con corrección de Welch, más adecuada en estos casos.

Posteriormente, para responder a los Objetivos específicos 3 y 4, se calcularon correlaciones de Pearson entre las puntuaciones de burnout y engagement en cada país por separado, con el fin de describir la relación entre ambos constructos en la muestra española y en la italiana.

Finalmente, con el fin de atender al Objetivo general, se realizaron correlaciones de Pearson entre las puntuaciones totales de burnout y engagement en el conjunto de la muestra, y se exploraron posibles diferencias en la magnitud de las relaciones entre los dos países.

En todos los análisis se adoptó un nivel de significación de $p < .05$. Además, en las comparaciones de medias se calcularon los tamaños del efecto mediante el índice de Cohen's d , con el objetivo de valorar la magnitud práctica de las diferencias encontradas.

RESULTADOS

Con el propósito de dar respuesta al Objetivo específico 1, que consistía en identificar los niveles de burnout académico en estudiantes españoles e italianos, se analizaron las puntuaciones obtenidas en las escalas SBI-U-9 y MBI-SS. Para ello, se calcularon los estadísticos descriptivos y se realizaron comparaciones entre ambos grupos mediante pruebas t de Welch.

TABLA 2

Comparaciones de burnout académico entre estudiantes españoles e italianos (SBI-U-9 y MBI-SS).

Escala	Subescala	Media España	Media Italia	t (Welch)	gl	p	Cohen d
SBI-U-9	Agotamiento	3.14	2.98	1.24	97	0.216	0.25
SBI-U-9	Cinismo	2.65	2.47	1.07	97	0.288	0.22
SBI-U-9	Inadecuación	2.35	2.49	-0.96	97	0.341	-0.19
SBI-U-9	Total	2.8	2.7	1.06	95	0.29	0.21
MBI-SS	Agotamiento	3.3	3.2	0.78	92	0.436	0.16
MBI-SS	Cinismo	2.81	2.7	1.01	92	0.315	0.2

En la Tabla 1 se muestran las medias, desviaciones típicas y resultados de las comparaciones para las subescalas y puntuaciones totales de burnout. Los análisis no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes españoles e italianos en ninguna de las dimensiones consideradas, y los tamaños del efecto fueron bajos en todos los casos.

Para abordar el Objetivo específico 2, dirigido a identificar los niveles de engagement académico en estudiantes españoles e italianos, se utilizaron las puntuaciones de la escala UWES-9S. Al igual que en el caso anterior, se calcularon los estadísticos descriptivos y se aplicaron pruebas t de Welch para comparar ambos grupos.

TABLA 3

Comparaciones de engagement académico entre estudiantes españoles e italianos (UWES-9S).

Escala	Subescala	Media España	Media Italia	t (Welch)	gl	p	Cohen d
UWES-9S	Vigor	3.87	3.72	1.12	95	0.267	0.23
UWES-9S	Dedicación	2.9	2.85	0.54	95	0.593	0.11
UWES-9S	Absorción	3.28	3.25	0.22	95	0.827	0.04
UWES-9S	Total	3.35	3.3	0.38	95	0.704	0.08

La Tabla 2 presenta los resultados obtenidos para las tres subescalas de engagement (vigor, dedicación y absorción), así como para la puntuación total. Los análisis no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, y los tamaños del efecto fueron reducidos.

Con el fin de dar respuesta al Objetivo específico 3, orientado a describir la relación entre el burnout académico y el engagement en estudiantes españoles, se calcularon correlaciones de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en las subescalas y totales de burnout (evaluados mediante el SBI-U-9 y el MBI-SS) y las subescalas y puntuación total de engagement (evaluadas con el UWES-9S).

TABLA 4

Correlaciones entre burnout y engagement en estudiantes españoles.

Burnout	Engagement	r	p	n
SBI-Agotamiento	UWES-Total	-0.06	0.671	50
SBI-Cinismo	UWES-Total	-0.21	0.146	50

SBI-Inadecuación	UWES-Total	-0.28	0.051	50
SBI-Total	UWES-Total	-0.18	0.077	50

En la Tabla 3 se presentan los coeficientes de correlación obtenidos. Los resultados muestran en general relaciones negativas entre burnout y engagement, aunque de magnitud débil y sin alcanzar significación estadística. Algunas asociaciones, como la existente entre la subescala de inadecuación del SBI-U-9 y la puntuación total de engagement, se aproximan al umbral de significación, lo que podría señalar una tendencia a que un mayor sentimiento de inadecuación académica se asocie con menores niveles de engagement.

En relación con el Objetivo específico 4, destinado a describir la relación entre el burnout académico y el engagement en estudiantes italianos, se siguió el mismo procedimiento que en el caso anterior, calculando correlaciones de Pearson entre las puntuaciones de burnout (SBI-U-9 y MBI-SS) y de engagement (UWES-9S).

TABLA 5

Correlaciones entre burnout y engagement en estudiantes italianos.

Burnout	Engagement	r	p	n
SBI-Agotamiento	UWES-Total	0.05	0.748	50
SBI-Cinismo	UWES-Total	-0.08	0.579	50
SBI-Inadecuación	UWES-Total	0.08	0.582	50
SBI-Total	UWES-Total	0.02	0.883	50

Los resultados, recogidos en la Tabla 4, evidencian correlaciones de magnitud débil, en algunos casos negativas y en otros ligeramente positivas, sin alcanzar significación estadística. En conjunto, los datos sugieren que en la muestra italiana no se observa una relación clara y consistente entre burnout y engagement académico.

Para dar respuesta al Objetivo general, dirigido a comprobar la relación existente entre el burnout académico y el engagement en estudiantes

universitarios de España e Italia, se calcularon correlaciones de Pearson entre las puntuaciones totales de burnout (evaluadas mediante el SBI-U-9 y el MBI-SS, considerando el índice total invertido en este último) y la puntuación total de engagement (evaluada con el UWES-9S).

En la Tabla 5 se presentan los coeficientes de correlación obtenidos para cada país y para la muestra conjunta. En el caso de los estudiantes españoles, las correlaciones entre burnout y engagement fueron negativas, aunque de magnitud débil y no significativas. En los estudiantes italianos, la relación entre el burnout evaluado con el SBI-U-9 y el engagement mostró un coeficiente positivo débil y próximo al nivel de significación, mientras que las demás correlaciones fueron cercanas a cero. Al considerar el total de la muestra, se observó una correlación positiva débil entre burnout (SBI-U-9) y engagement, aunque no significativa, y una correlación prácticamente nula entre burnout (MBI-SS) y engagement.

TABLA 6

Correlaciones totales entre burnout y engagement en estudiantes universitarios españoles e italianos.

Comparación	r	p	n
España - SBI-U vs UWES	-0.18	0.077	50
España - MBI-SS vs UWES	-0.12	0.223	50
Italia - SBI-U vs UWES	0.28	0.051	50
Italia - MBI-SS vs UWES	0.02	0.883	50
Total - SBI-U vs UWES	0.18	0.077	100
Total - MBI-SS vs UWES	-0.03	0.789	100

En conjunto, los resultados no evidencian una relación estadísticamente significativa entre burnout académico y engagement en la muestra total ni en los análisis por países, si bien se observa una tendencia general a que mayores niveles de burnout se asocien con menores niveles de engagement

en el caso de España, mientras que en Italia los datos no muestran un patrón claro

CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito principal analizar la relación entre el burnout académico y el engagement en estudiantes universitarios de España e Italia. En primer lugar, se planteó identificar y comparar los niveles de burnout entre ambos grupos. Para ello se consideraron las subescalas y puntuaciones totales del SBI-U-9 y del MBI-SS. Tal y como muestran los resultados recogidos en la Tabla 1, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos países en ninguna de las dimensiones evaluadas, y los tamaños del efecto observados fueron pequeños. En consecuencia, puede afirmarse que el nivel medio de riesgo de burnout académico es similar en ambos contextos, lo cual resulta coherente con la literatura que sugiere que las diferencias entre países pueden atenuarse cuando las demandas académicas y los recursos disponibles son comparables, tal y como plantea el modelo de demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Además, el hecho de que este resultado se observe de manera consistente con dos instrumentos distintos refuerza la solidez de este hallazgo.

De manera análoga, también se planteó identificar y comparar los niveles de engagement académico en estudiantes españoles e italianos mediante la escala UWES-9S. En este caso, los datos recogidos en la Tabla 2 revelan nuevamente la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos, tanto en las tres subescalas (vigor, dedicación y absorción) como en la puntuación total. Los tamaños del efecto fueron igualmente reducidos. Este patrón es consistente con la perspectiva de la psicología positiva, que entiende el engagement como un estado motivacional favorecido por recursos personales y contextuales que, en el caso de ambas universidades, parecen estar presentes en niveles semejantes (Salanova & Schaufeli, 2009; Schaufeli et al., 2002).

En relación con la descripción de la relación entre burnout y engagement en cada país, los análisis de correlaciones de Pearson permiten observar matices relevantes. En el caso de los estudiantes españoles, los resultados presentados en la Tabla 3 indican, en general, correlaciones de signo negativo, aunque de magnitud débil y sin alcanzar significación estadística. Algunas asociaciones, como la existente entre la subescala de inadecuación del SBI-U-9 y la puntuación total de engagement, se aproximan al umbral de significación, lo que sugiere una tendencia coherente con el marco teórico: a mayor percepción de inadecuación académica, menores niveles de implicación. Este patrón, aunque no concluyente, se ajusta a la propuesta de que burnout y engagement forman parte de procesos motivacionales opuestos dentro del modelo JD-R (Schaufeli & Bakker, 2004; Salanova et al., 2010).

Por el contrario, en el caso de los estudiantes italianos, los resultados recogidos en la Tabla 4 muestran un panorama menos consistente. Algunas correlaciones se orientan en sentido negativo, como se esperaba, mientras que otras se aproximan a valores positivos, todas ellas de magnitud baja y sin significación estadística. Este comportamiento más irregular podría deberse a varios factores, entre ellos la mayor heterogeneidad en las características de la muestra, la posible restricción de rango en determinadas puntuaciones o la falta de comprobación de la invariancia de los instrumentos empleados en ambos contextos culturales. Aunque los datos italianos no contradicen del todo la expectativa teórica de relación inversa entre burnout y engagement, tampoco la respaldan de manera clara.

Finalmente, al considerar la muestra conjunta, el análisis de correlaciones entre las puntuaciones totales de burnout (SBI-U-9 y MBI-SS con eficacia invertida) y engagement (UWES-9S) ofrece un patrón semejante. Tal como se recoge en la Tabla 5, las asociaciones son en su mayoría negativas, pero de magnitud baja y sin significación estadística. Este resultado sugiere que la tendencia teórica que postula una relación inversa entre ambos constructos (Schaufeli et al., 2002; González-Romá et al., 2006) no se confirma en la

presente muestra. Es importante señalar, sin embargo, que la ausencia de significación no implica la inexistencia de relación, sino que esta podría estar modulada por factores contextuales (como las demandas percibidas o el apoyo docente) o personales (como la autoeficacia o las estrategias de afrontamiento), no contemplados en el presente diseño y que en la literatura se han señalado como moderadores relevantes (Bakker & Demerouti, 2007; Salanova et al., 2010).

FORTALEZAS Y LIMITACIONES

Entre las fortalezas del presente estudio cabe destacar, en primer lugar, la utilización de instrumentos psicométricos validados y ampliamente empleados en la literatura internacional para la evaluación del burnout (SBI-U-9 y MBI-SS) y del engagement académico (UWES-9S). Asimismo, el hecho de haber contado con una muestra procedente de dos contextos culturales distintos constituye un valor añadido, ya que permite comparar patrones en estudiantes universitarios de España e Italia, aportando datos que enriquecen la investigación transcultural en este ámbito. Del mismo modo, resulta relevante la aplicación de diversos procedimientos estadísticos (comparaciones de medias, correlaciones y análisis de tamaño del efecto), lo que proporciona un análisis exhaustivo y complementario de los datos.

No obstante, el estudio presenta también algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el tamaño muestral relativamente reducido puede haber limitado la potencia estadística de los análisis, dificultando la detección de efectos de pequeña magnitud. En segundo lugar, la falta de representatividad de la muestra, al estar conformada únicamente por estudiantes voluntarios de determinadas universidades, impide generalizar los resultados al conjunto de la población universitaria española e italiana. Además, el diseño transversal empleado no permite establecer relaciones causales entre burnout y engagement, limitando las conclusiones a asociaciones correlacionales. Finalmente, no se llevó a cabo un análisis de invariancia factorial de los instrumentos empleados, lo cual habría permitido garantizar con mayor precisión la comparabilidad de las medidas entre los dos países.

APLICABILIDAD

A pesar de las limitaciones señaladas, los resultados de este estudio ofrecen algunas implicaciones de interés tanto en el plano académico como en el aplicado. En primer lugar, el hecho de que no se hayan encontrado diferencias significativas entre estudiantes españoles e italianos sugiere que los fenómenos de burnout y engagement académico pueden estar determinados más por características comunes del contexto universitario (carga académica, métodos de evaluación, exigencias de rendimiento) que por factores culturales específicos. En este sentido, las universidades podrían diseñar programas de prevención y promoción del bienestar estudiantil aplicables de manera generalizada, poniendo el foco en la gestión de las demandas académicas y en el fortalecimiento de recursos personales y sociales.

Asimismo, la tendencia observada hacia una relación negativa entre burnout y engagement, aunque no significativa, subraya la necesidad de implementar intervenciones dirigidas a reducir el agotamiento académico y potenciar el compromiso de los estudiantes. Estrategias como la formación en habilidades de afrontamiento, el fomento del apoyo social entre compañeros y la promoción de metodologías activas de aprendizaje podrían contribuir a mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

De cara a futuras investigaciones, resultaría pertinente ampliar el tamaño y la diversidad de la muestra, incorporando estudiantes de distintas áreas de conocimiento y de más universidades, lo que permitiría incrementar la representatividad y la potencia estadística. Asimismo, sería recomendable emplear un diseño longitudinal, que permita examinar la evolución del burnout y del engagement a lo largo del tiempo y establecer con mayor claridad relaciones de causalidad. Finalmente, la inclusión de variables moderadoras y mediadoras —como la autoeficacia, las estrategias de regulación emocional o el apoyo percibido del profesorado— podría enriquecer el análisis y ayudar a comprender mejor los mecanismos que explican la relación entre burnout y engagement.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Barni, D., Danioni, F., Benevene, P., & Caso, C. (2022). Students' burnout at university: The role of gender and worker status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11341. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811341>
- Bassanini, I., et al. (2024). Longitudinal associations of effort–reward imbalance and overcommitment with burnout symptoms among Italian university students. *Journal of Affective Disorders Reports*, 17, 100836. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2024.100836>
- Bianchi, R., & Brisson, R. (2016). Burnout and depression: Causal attributions and construct overlap. *Psychiatry Research*, 245, 91–98.
- Boada-Grau, J., Merino-Tejedor, E., Sánchez-García, J.-C., Prizmic-Kuzmica, A.-J., & Vigil-Colet, A. (2014). Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), 290–297.
- Capdevila, P., et al. (2020). Prevalencia de depresión, ansiedad, burnout y empatía en estudiantes de Medicina de España. *Boletín doctUtor de Educación Médica. Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria*. <https://www.doctutor.es/2020/11/03/prevalencia-de-depresion-ansiedad-burnout-y-empatia-en-estudiantes-de-medicina-de-espana>
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample. *Frontiers in Psychology*, 10, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>

- Cilliers, F. J., Mostert, K., & Nel, J. A. (2017). Student burnout in higher education: A demand–resource model approach. *Trends in Psychology, 25*(2), 1–16. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2-09>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*, 159–165.
- Freudenberger, H. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 12*, 73–82.
- Friberg, T. (2009). Burnout: De la cultura popular al diagnóstico psiquiátrico en Suecia. *Culture, Medicine, and Psychiatry, 33*, 538–558.
- García, A., & Meira, P. (2019). Characterization of educational research on climate change among secondary students. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*, 507–535.
- García, C., & Arriaga, J. (2019). Prevalencia del síndrome de burnout en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Medicina, 1*(26), 10–14.
- Gómez, J., & García, H. (2024). Prevalencia y factores asociados al síndrome de burnout y engagement en estudiantes de ciencias de la salud en una universidad pública. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 53*(3), 310–317. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2022.05.003>
- Maslach, C. (1973). Detached concern in health and social service professions. In *Proceedings of the 81st Annual Meeting of the American Psychological Association* (pp. 27–31).
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 5*, 16–22.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*, 99–113.

- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (3rd ed., pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- McGeary, C., & McGeary, D. (2012). Occupational burnout. In R. J. Gatchel & I. Z. Schultz (Eds.), *Handbook of occupational health and wellness* (pp. 181–200). Springer.
- Nicita, A., et al. (2025). Goal achievement and academic dropout among Italian university students: The mediating role of academic burnout. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(1), 3. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15010003>
- Pavan, S., et al. (2020). La salute mentale negli studenti di medicina: Il progetto del Servizio di Aiuto Psicologico (SAP) dell'Università degli Studi di Torino. *Tutor*, 20(1), 61–73.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). El engagement de los estudiantes: Un reto emergente para la investigación y la práctica educativa. *Revista de Psicología Social*, 24(1), 117–133. <https://doi.org/10.1174/021347409783436827>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Schaufeli, W. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. In S. Neckel, A. K. Schaffner, & G. Wagner (Eds.), *Burnout, fatigue, exhaustion* (pp. 105–127). Palgrave Macmillan.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- WHO. (2019). Burn-out an “occupational phenomenon”: International classification of diseases. World Health Organization. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

ANEXOS

A continuación, se adjuntan los tres tests que se han utilizado en el presente estudio: SBI-9-U, MBI-SS y el UWES-9S; los cuales han resultado fundamentales para la recogida de datos de la muestra.

Spanish version of the academic burnout scale (SBI-U-9)

Instrucciones. Por favor, elige la alternativa que mejor describe tu situación (estimación del mes pasado) en cuanto a tu situación en tu Universidad.

	Totalmente de acuerdo	Relativamente en desacuerdo	En desacuerdo	Relativamente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me siento agobiado/a por el trabajo académico						
Siento una falta de motivación en mis actividades universitarias, y a menudo, pienso en dejarlo						
A menudo tengo una sensación de insuficiencia en mis actividades universitarias						
A menudo me cuesta dormir por temas relacionados con mi trabajo académico						
Siento que estoy perdiendo interés en mi trabajo académico						
Me pregunto constantemente si mi trabajo académico tiene algún significado						
Me obsesiono con temas relacionados con mi trabajo académico durante mi tiempo libre						
Solía tener unas expectativas más altas de mi trabajo académico que las que tengo ahora						
La presión de mi trabajo universitario me causa problemas en mis relaciones personales con los demás						

Italian version of the academic burnout scale (SBI-U-9)

Istruzioni. Per favore, scegli l'alternativa che descrive meglio la tua situazione (stima dell'ultimo mese) riguardo alla tua esperienza nella tua Università.

	Totalmente d'accordo	Relativamente in disaccordo	In disaccordo	Relativamente d'accordo	D'accordo	Completamente d'accordo
Mi sento sopraffatto/a dal lavoro accademico						
Sento una mancanza di motivazione nelle mie attività universitarie e spesso penso di abbandonarle						
Spesso ho una sensazione di insufficienza nelle mie attività universitarie						
Spesso faccio fatica a dormire a causa di questioni legate al mio lavoro accademico						
Sento che sto perdendo interesse per il mio lavoro accademico						
Mi chiedo costantemente se il mio lavoro accademico abbia un significato						
Mi ossessiono con temi legati al mio lavoro accademico durante il mio tempo libero						
Avevo aspettative più alte riguardo al mio lavoro accademico rispetto a quelle che ho ora						
La pressione del mio lavoro universitario mi causa problemi nelle mie relazioni personali con gli altri						

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBISS)

Instrucciones: lea cuidadosamente cada enunciado y marque los casilleros correspondientes a la frecuencia de sus sentimientos acerca del trabajo donde labora. Las opciones que puede marcar son:

- 0 = Nunca / Ninguna vez
- 1 = Casi nunca / Pocas veces al año
- 2 = Algunas veces / Una vez al mes o menos
- 3 = Regularmente / Pocas veces al mes
- 4 = Bastantes veces / Una vez por semana
- 5 = Casi siempre / Pocas veces por semana
- 6 = Siempre / Todos los días

	0 <u>Nunca</u> / Ninguna vez	1 <u>Casi nunca</u> / Pocas veces al año	2 <u>Algunas veces</u> / Una vez al mes o menos	3 <u>Regularmente</u> / Pocas veces al mes	4 <u>Bastantes veces</u> / Una vez por semana	5 <u>Casi siempre</u> / Pocas veces por semana	6 <u>Siempre</u> / Todos los días
Las actividades académicas me tienen emocionalmente agotado							
He perdido interés en mis estudios desde que empecé la universidad							
Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios							
Me encuentro agotado físicamente al final de un día de universidad							
He perdido entusiasmo por los estudios							
Creo que contribuyo efectivamente con las clases a las que asisto							
Estoy exhausto de tanto estudiar							
En mi opinión, soy un buen estudiante							
He aprendido muchas cosas interesantes durante el curso de mis estudios							
Me siento cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad							
Me he distanciado en mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles							
Me estimula conseguir objetivos en mis estudios							
Estudiar o ir a clases es realmente estresante para mi							
Dudo de la importancia y el valor de mis estudios							
Durante las clases tengo la seguridad de que soy eficaz haciendo las cosas							

Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)

Istruzioni: Leggi attentamente ciascuna affermazione e segna la casella corrispondente alla frequenza con cui provi questi sentimenti riguardo ai tuoi studi. Le opzioni di risposta sono:

0 = Mai

1 = Quasi mai / Poche volte all'anno

2 = Qualche volta / Una volta al mese o meno

3 = Regularmente / Poche volte al mese

4 = Abbastanza spesso / Una volta alla settimana

5 = Quasi sempre / Poche volte a settimana

6 = Sempre / Tutti i giorni

	Mai / Nessuna volta	Quasi mai / Poche volte all'anno	A volte / Una volta al mese o meno	Regolarmente / Poche volte al mese	Abbastanza spesso / Una volta a settimana	Quasi sempre / Poche volte a settimana	Sempre / Tutti i giorni
Le attività accademiche mi rendono emotivamente esausto							
Ho perso interesse per i miei studi da quando ho iniziato l'università							
Riesco a risolvere in modo efficace i problemi legati ai miei studi							
Mi sento fisicamente esausto alla fine di una giornata universitaria							
Ho perso l'entusiasmo per gli studi							
Credo di contribuire efficacemente alle lezioni a cui partecipo							
Sono sfinito a causa dello studio eccessivo							
A mio parere, sono un buon studente							
Ho imparato molte cose interessanti durante il corso dei miei studi							
Mi sento stanco al mattino quando mi alzo e devo affrontare un altro giorno all'università							
Mi sono distaccato dai miei studi perché penso che non saranno davvero utili							
Mi motiva raggiungere obiettivi nei miei studi							
Studiare o andare a lezione è davvero stressante per me							
Dubito dell'importanza e del valore dei miei studi							

Encuesta de Bienestar en Contexto Académico UWES-9S

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

	Nunca / Ninguna vez <u>0</u>	Casi nunca / Pocas veces al año <u>1</u>	Algunas veces / Una vez al mes o <u>menos</u> <u>2</u>	Regularmente / Pocas veces al mes <u>3</u>	Bastantes veces / Una vez por semana <u>4</u>	Casi siempre / Pocas veces por semana <u>5</u>	Siempre / Todos los días <u>6</u>
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía							
Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases							
Estoy entusiasmado con mi carrera							
Mis estudios me inspiran cosas nuevas							
Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar							
Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios							
Estoy orgulloso de hacer esta carrera							
Estoy inmerso en mis estudios							
Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante							

Questionario sul Benessere in Contesto Accademico UWES-9S

Le seguenti domande si riferiscono ai sentimenti delle persone nello studio. Per favore, leggi attentamente ogni domanda e decidi se ti sei sentito in questo modo. Se non ti sei mai sentito così, rispondi con "0" (zero); in caso contrario, indica quante volte ti sei sentito in questo modo tenendo conto del numero che appare nella seguente scala di risposta (da 1 a 6).

	Mai / Nessuna volta <u>0</u>	Quasi mai / Poche volte all'anno <u>1</u>	A volte / Una volta al mese o <u>meno</u> <u>2</u>	Regularmente / Poche volte al mese <u>3</u>	Abbastanza spesso / Una volta a settimana <u>4</u>	Quasi sempre / Poche volte a settimana <u>5</u>	Sempre / Tutti i giorni <u>6</u>
I miei compiti come studente mi fanno sentire pieno di energia							
Mi sento forte e vigoroso quando studio o vado a lezione							
Sono entusiasta del mio corso di laurea							
I miei studi mi ispirano nuove idee							
Quando mi sveglio la mattina ho voglia di andare a lezione o studiare							
Sono felice quando svolgo attività legate ai miei studi							
Sono orgoglioso di frequentare questo corso di laurea							
Sono completamente immerso nei miei studi							
Mi "lascio andare" quando svolgo i miei compiti come studente							

