



Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico

Perceived stress in university students: the influence of academic burnout and engagement

Macarena Vallejo-Martín

Universidad de Málaga.

mvallejo@uma.es

Jaime Aja Valle

Universidad de Córdoba

jaime.aja@uco.es

Juan José Plaza Angulo

Universidad de Málaga

juanjoseplaza@uma.es

RESUMEN.

En los últimos años, el sistema universitario español se ha incorporado al Espacio Europeo de Educación Superior, suponiendo un cambio de paradigma del proceso enseñanza/aprendizaje en las aulas del que aún no se conoce con exactitud sus efectos directos en la población estudiantil universitaria. El presente trabajo analiza el estrés percibido, burnout y engagement en este colectivo. Con un total de 409 participantes de tres titulaciones diferentes, los resultados muestran que las personas encuestadas presentan agotamiento, ineficacia y estrés percibido en relación en el ámbito académico, pero al mismo, sienten orgullo, utilidad y demuestran implicación en sus estudios. Los niveles de estas variables muestran diferencias según el sexo (t-Student) y la titulación cursada (ANOVA-Tukey). Por otra parte, el análisis de regresión (stepwise) señala que agotamiento, inadecuación, vigor y sexo son factores explicativos del estrés percibido de los estudiantes universitarios explicando el 35.4% de la varianza. Entre ellos, el agotamiento es el factor que aporta un mayor nivel explicativo (23.5%). Igualmente, se obtiene que los modelos predictivos son diferentes en hombres y en mujeres. Las conclusiones obtenidas pueden ser relevantes para la elaboración de programas educativos destinados a incrementar el bienestar psicológico del estudiante universitario.

PALABRAS CLAVE.

Estrés percibido; burnout; engagement; estudiantes universitarios; sexo.

ABSTRACT.

In recent years, the Spanish University system was integrated into the European Higher Education Area, what led to a change of paradigm in the teaching/learning process whose effects on university student population are still unknown. Perceived stress, burnout and engagement in this group were analysed in this study. With a sample made up of 409 people from 3 degrees, results showed students experienced exhaustion, inefficiency and



Fecha de recepción: 22-04-2017 Fecha de aceptación: 27-07-2017

Vallejo-Martín, M., Aja, J. & Plaza, J. J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 9, 220-236

ISSN: 2386-4303





perceived stress related with their studies while also feeling pride, usefulness and involvement with them. Distinctive patterns according to sex (t-Student) and degree (ANOVA-Tukey) were also noted in these variables by the results. On the other hand, exhaustion, mismatch, vigour and sex were identified as explanatory factors for perceived stress in university students by regression analysis (stepwise). Among them, exhaustion was the factor showing the highest explanatory level (23.5%). Likewise, different predictive models were obtained for men and women. Conclusions of this study can be relevant in order to elaborate educational programmes for increasing university students' psychological well-being.

KEY WORDS.

Perceived stress; burnout; engagement; university students; sex.

1. Introducción.

El sistema educativo español está en permanente reflexión y revisión. Muestra de ello son las distintas reformas educativas y la preocupación por los datos de los informes de calidad en comparación con otros países. Centrándonos en la educación superior, en los últimos años se ha hecho un esfuerzo por implantar una metodología más práctica para la adquisición de competencias específicas de aplicabilidad al ámbito laboral con la introducción al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, los altos índices de desempleo juvenil, entre otros factores, generan una falta de expectativas respecto a los años posteriores a la formación. Como señala De Alba (2017) en referencia al alumnado "algunos han entrado en las aulas con ganas no solo de aprender, sino con una actitud permeable a los cambios metodológicos, y otros han querido seguir "aprendiendo" desde una perspectiva exclusivamente memorística".

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) cada año se matriculan alrededor de 1.300.000 estudiantes universitarios; sin embargo, el porcentaje de egresados no llega al 20% (aproximadamente unos 225.000). Estos datos reflejan un panorama desconcertante sobre lo que ocurre en los años de transición de los grados de la educación superior, que responderán probablemente a una causalidad multifactorial, pero que, sin duda, suponen un efecto negativo en la realidad psicosocial del estudiante. Así, las personas que cursan la educación superior se enfrentan cada vez a mayores retos y exigencias, lo que implica un gran despliegue de recursos físicos y cognitivos que, en ocasiones, pueden llevar al abandono de los estudios, su prolongación durante varios años o incluso a problemas psicológicos. Algunas investigaciones identifican, por ejemplo, estos problemas psicológicos en los estudiantes universitarios con ansiedad (Fernández y Rusiñol, 2003; Serrano, Caballero y Pedroza, 1998) o estrés académico (De Pablo, Baillés, Pérez y Valdés, 2002; Pérez, Martín, Borda y del Río, 2003). El presente trabajo pretende ahondar en esta realidad a través del estudio del burnout y el engagement académico, para conocer en último término cómo estos dos factores inciden en el estrés percibido de los estudiantes universitarios.

Aún no son muy numerosos los trabajos referentes al estrés percibido en el ámbito académico (Martín, 2007), a pesar de tener una gran incidencia en la salud y bienestar de los estudiantes (Guarino, Gavidia, Antor y Caballero, 2000; Michie, Glachan y Bray, 2001;





Sarid, Anson, Yaari y Margalith, 2004) y de su alta prevalencia (Aranceli, Perea y Ormeño, 2006; Barraza y Silerio, 2007). Algunos de estos estudios sugieren que el estrés supone un potencial efecto negativo sobre el proceso de aprendizaje (Martín, 2007; Struthers, Perry y Menec, 2000) y que puede dificultar distintos procesos cognitivos como la atención o la concentración (Lumley y Provenzano, 2003). Por otro lado, el resultado de una valoración cognitiva de exceso de demandas en el ámbito académico puede llevar a realizar conductas de reacción poco adaptativas, como la falta de asistencia a clase o abandono, poca atención a los estudios o desinterés hacia los contenidos y materias (Caballero, Abelló y Palacios, 2007). Se encuadran estos trabajos en lo que se denominan como teorías interactivas o transaccionales del estrés, desarrolladas principalmente por Lazarus y Folkman (1986). Según esta concepción, el estrés se entiende como un proceso de índole psicosocial en el que no sólo ha de tenerse en cuenta la respuesta fisiológica del organismo, sino principalmente, las características del ambiente social y factores personales. Son las que se conocen como variables moduladoras, que en gran medida determinan la percepción de estrés y sus efectos sobre la salud y el bienestar. Estas variables inciden en todo el proceso de estrés, desde la aparición de los factores causales hasta las consecuencias, por lo que contribuyen al grado de éxito con el que se afronta el estresor y las demandas ambientales (Labrador, 1995). En este sentido, la universidad puede resultar un escenario estresante en el que los estudiantes deben hacer frentes a múltiples tareas: trabajos, exposiciones, relaciones en grupo, exámenes, conseguir una determinada nota para la obtención de una beca, etc. Así, algunos estudios identifican como importantes estresores el periodo de exámenes, el excesivo trabajo para casa o las notas finales (Carlotto, Camara y Brazil, 2005; Celis et al., 2001, Kohn y Frazer, 1986; Martín, 2007). Otros trabajos, sin embargo, se centran en señalar que son los primeros años de carrera los que les resultan más estresantes a los estudiantes (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012; Muñoz, 1999).

A tenor de lo anterior, el estudiante universitario puede llegar a padecer el síndrome de burnout o “estar quemado”. En sus inicios, Maslach (1982) relacionó el término burnout con profesiones de prestación de ayuda y era aplicado exclusivamente al ámbito de la salud ocupacional. Schaufeli y Enzmann (1998, p.36) lo conceptualizaron como: “un estado mental, persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos ‘normales’ que se caracteriza principalmente por agotamiento, que se acompaña de malestar, un sentimiento de reducida competencia y motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo”. Sin embargo, posteriormente el concepto se aplicó a otras profesiones (Golembieski, Boudreau, Munzenrider y Luo, 1996; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996; Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2000) y a otros ámbitos como el académico (Bresó y Salanova, 2005; Extremera, Durán y Rey, 2007; Martínez, Marqués-Pinto y López da Silva, 2000; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005, entre otros). En estos trabajos se mantiene la estructura tridimensional original del burnout con sus tres componentes: agotamiento, cinismo y pérdida de autoeficacia o inadecuación. Como indica Gil-Montes (2001), cuando el estudiante no logra adaptarse a los eventos de estrés en el ámbito académico, podría generar sensaciones de no poder dar más de sí mismo (agotamiento) y responder con una actitud negativa de autocrítica, desvalorización o pérdida de interés, trascendencia y valor hacia el estudio (cinismo), lo cual podría





incrementar sus dudas acerca de la capacidad de realizarlo (pérdida de eficacia o inadecuación). De esta forma, los estudiantes con altos niveles de burnout se sienten agotados en virtud de las exigencias del estudio, tienen una actitud cínica y distante hacia las tareas y se sienten ineficaces como estudiantes. Asimismo, el síndrome genera un impacto negativo en la salud (Viñas y Chaparrós, 2000) y en el rendimiento académico (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

Por otro lado, como consecuencia del auge de la psicología positiva, que se esfuerza en destacar los aspectos positivos y el desarrollo óptimo de las personas, en contraposición a las disfunciones o patologías (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), surge el concepto opuesto al burnout: el engagement. Maslach, Schaufeli y Leiter (2001, p. 417) lo definen como “un estado positivo, persistente, afectivo y motivacional de realización en los empleados”. Es igualmente aplicable al ámbito académico y se considera un estado afectivo-cognoscitivo persistente al igual que el burnout (Martínez y Salanova, 2003). También está compuesto por tres dimensiones, relacionándose burnout y engagement negativamente (Durán, Extremera y Rey, 2004; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli y Bakker, 2004). Estas tres dimensiones son vigor, dedicación y absorción. El vigor se entiende como opuesto al agotamiento, y corresponde con altos niveles de energía y esfuerzo, aunque surjan dificultades y contratiempos. La dedicación, por su parte, estaría opuesta al cinismo, y hace referencia a altos niveles de implicación, orgullo y entusiasmo en las tareas. Por último, la absorción estaría en contraposición a la inadecuación, y se asocia a altos niveles de concentración y un sentimiento de felicidad durante el periodo de actividad con dificultades para desligarse de las mismas. En general, el engagement se relaciona en estudiantes universitarios con una mayor satisfacción, menor propensión a abandonar los estudios y un buen rendimiento académico (Caballero, Abello y Palacio, 2007; Salanova et al., 2005).

Tal y como se mencionaba anteriormente, existen variables moduladoras que pueden incidir en la experiencia de burnout, engagement y estrés percibido. Entre ellas, el sexo y la titulación han sido tomadas en consideración en estudios previos, pero su efecto no está claro y los resultados son contradictorios. Por ejemplo, respecto a las diferencias entre hombres y mujeres en relación al burnout, algunos trabajos señalan que los hombres obtienen puntuaciones más elevadas en cinismo que las mujeres, tanto en el ámbito laboral (Gold, 1985; VanYperen, Buunk y Schaufeli, 1992), como en el académico (Grau, Agut, Martínez y Salanova, 2000). Sin embargo, otras investigaciones sugieren que no se dan tales diferencias (Gil-Monte, Peiró y Valcárcer, 1996). Igualmente, los datos referentes a la influencia del sexo en el engagement no son concluyentes. Así, en el estudio de Martínez y Salanova (2003) se destaca que las mujeres obtienen niveles más altos que los hombres en las tres dimensiones del engagement. Sin embargo, en el trabajo de Extremera, Durán y Rey (2007) se constatan estas diferencias únicamente para la dimensión dedicación. Algo más clara parece la influencia del sexo en el estrés percibido, pues la mayoría de las investigaciones, tanto en la población general como en la universitaria, señalan mayores niveles en mujeres que en hombres (Cabanach, González y Freire, 2009; Calais, Andrade y Lipp, 2003; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012; Heiman, 2004, Romero, 2009; Yune, Park, Chung y Lee, 2011).





En cuanto a las diferencias según las titulaciones en el burnout, engagement y estrés, los trabajos aún son escasos y no se puede determinar con exactitud su influencia, aunque todo parece indicar que son los grados relacionados con las Ciencias Sociales y de la Salud los que muestran menores niveles de burnout y mayores de engagement. Por ejemplo, en el estudio de Martínez y Salanova (2003) se pone de relieve que los estudiantes de Psicología muestran mayores niveles en las dimensiones del engagement y eficacia y menores de cinismo respecto a los estudiantes de Turismo y de Técnico en Informática. En otro trabajo posterior de Salanova et al. (2005) son los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales los que muestran un patrón más positivo (menores niveles de agotamiento y mayores de eficacia, vigor, dedicación y absorción) frente a los de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas (mayores niveles de cinismo y menores de eficacia, vigor, dedicación y absorción). Por su parte, el estudio de Fernández, Rodríguez, Vázquez, Liébana y Fernández (2005) pone de manifiesto que los estudiantes de Enfermería muestran mayores niveles de estrés en comparación a otras titulaciones.

Considerando que el estrés académico no ha recibido suficiente atención en el ámbito de la investigación y entendiendo que la Universidad es un periodo de formación clave para la futura empleabilidad de los jóvenes, el presente trabajo persigue los siguientes objetivos: 1) estudiar la relación entre burnout, engagement y estrés percibido en este colectivo; 2) determinar si existen diferencias en estas variables según el sexo y la titulación; 3) conocer en qué medida el sexo y las dimensiones del burnout y del engagement son factores predictivos del estrés percibido y 4) vislumbrar si existen diferencias en el modelo predictivo del estrés para hombres y mujeres. Según lo expuesto anteriormente se formulan las siguientes hipótesis:

H1a: Se espera una relación positiva entre las tres dimensiones del burnout, así como entre las tres dimensiones del engagement.

H1b: Las relaciones serán negativas entre agotamiento y vigor, dedicación y cinismo e inadecuación y absorción.

H1c: El estrés percibido se relacionará negativamente con las tres dimensiones del burnout y positivamente con las tres dimensiones del engagement (y viceversa).

H2a: Los hombres presentarán mayores niveles de cinismo que las mujeres.

H2b: Las mujeres presentarán mayores niveles de vigor, dedicación, absorción y estrés percibido que los hombres.

H2c: Los estudiantes de Enfermería presentarán menores niveles en las dimensiones del burnout y mayores en las de engagement y estrés percibido que los estudiantes de Relaciones Laborales y los estudiantes de Marketing.

H3: Las tres dimensiones del burnout, las tres dimensiones del engagement y el sexo serán factores predictivos del estrés percibido para el colectivo estudiado.

H4: Las dimensiones del burnout y las del engagement serán factores predictivos tanto en hombres como en mujeres.





2. Método.

2.1. Participantes.

La muestra está compuesta por un total de 409 estudiantes de la Universidad de Málaga, de los cuales el 32% son hombres y el 68% son mujeres. Pertenecen a tres titulaciones diferentes, siendo los porcentajes: Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante RR.LL.) 24.9%, Enfermería 35.2% y Marketing e Investigación de Mercados 39.9% (en adelante Marketing). En relación a la distribución por cursos, el 23.5% cursa primero, el 25.3% segundo, el 24.5% tercero y el 26.7% cuarto. Del total de la muestra, el 25.9% dice combinar sus estudios con un empleo, en su mayoría por horas o fines de semana. Sólo el 6.4% participa en una asociación estudiantil o en un movimiento social. La edad media se sitúa en 21.3 años.

2.2. Instrumentos.

Se preguntó a los encuestados cuestiones referentes a su perfil sociodemográfico tales como edad, sexo, titulación, curso académico, si trabajaba en la actualidad o si participaba en algún movimiento social o entidad.

Para la evaluación del burnout académico se utilizó la adaptación española para estudiantes universitarios de Boada-Grau, Merino-Tejedor, Sánchez-García, Prizmic-Kuzmica y Vigil-Colet (2015) del *School Burnout Inventory* (SBI-9; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen y Nurmi, 2009) que evalúa el grado en que los estudiantes manifiestan estar “quemados” por sus estudios. Se compone de un total de nueve ítems con un rango de respuesta que oscila de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Incluye las tres dimensiones expuestas del burnout. El componente Agotamiento está formado por cuatro ítems (ej.: “Me siento agobiado por mi trabajo académico”), Cinismo por tres (ej.: “Siento que estoy perdiendo interés en mi trabajo académico”) e Inadecuación por dos (ej.: “A menudo tengo una sensación de insuficiencia en mis actividades universitarias”). Los coeficientes de fiabilidad obtenidos son .76, .83 y .78 respectivamente.

El engagement se midió mediante la versión española para estudiantes del *Utrecht Work Engagement Scale* de Schaufeli y Bakker (2003), compuesta por un total de diecisiete ítems que evalúan el grado de bienestar en el contexto académico. Las respuestas van en un rango de puntuación de 0 “Nunca o ninguna vez” a 6 “Siempre o todos los días”. Está formada por sus tres dimensiones: Vigor con seis ítems (ej.: “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía”), Dedicación con cinco (ej.: “Estoy entusiasmado con mi carrera”) y Absorción con seis (ej.: “Estoy inmerso en mis estudios”). Los coeficientes de fiabilidad obtenidos son .76, .87 y .81 respectivamente.

Por último, el estrés percibido fue medido por la versión española de Remor (2006) de la *Perceived Stress Scale* (Cohen, Kamarck and Mermelstein, 1983). Está compuesta por un total de catorce ítems que oscilan en un rango de respuesta de 0 “Nunca” a 4 “Muy a menudo”. Las preguntas están referidas a sentimientos y pensamientos ocurridos en el último mes, siendo un ejemplo: “En el último mes ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado? El coeficiente de fiabilidad se sitúa en el .80.





2.3. Procedimiento.

Los datos fueron recogidos de enero a marzo de 2017 en estudiantes de la Universidad de Málaga que pertenecían a tres titulaciones diferentes: RR.LL., Enfermería y Marketing, buscándose un equilibrio entre los grados mencionados y los cursos a los que pertenecían. El cuestionario fue administrado en castellano por estudiantes de doctorado entrenados para ello mediante varias sesiones de formación. La participación en el estudio era anónima y voluntaria. Se les indicaba que la investigación tenía un carácter exclusivamente académico y que los datos no serían difundidos para ningún otro fin.

2.4. Análisis estadístico.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS. En primer lugar, se comprobó la fiabilidad de las escalas para este estudio. Posteriormente se calculó la puntuación media para cada una de las variables y el coeficiente de correlación de Pearson. Seguidamente se estudiaron diferencias de medias intergrupos para las tres dimensiones del burnout y engagement académico según el sexo utilizando la prueba t-Student. Para conocer las diferencias en las variables mencionadas según la titulación se aplicó la prueba ANOVA. Una vez comprobada la existencia de diferencias significativas se realizó la prueba post hoc-Tukey. Para finalizar, se realizó un análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos para conocer en qué medida las dimensiones del burnout, las del engagement y el sexo y predecían el estrés percibido. Esta misma prueba se aplicó dividiendo la muestra en hombres y mujeres.

3. Resultados.

3.1. Niveles de las variables y correlaciones.

Se calcularon las medias del estrés percibido, las tres dimensiones del burnout y del engagement académico. Las correlaciones entre las variables se obtuvieron a través del coeficiente de correlación de Pearson. En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos para el conjunto de la muestra.

Tabla 1: Medias, desviación típica y coeficientes de correlación de las variables estudiadas.

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7
1. Agotamiento (1-6)	3.22	1.16	---						
2. Cinismo (1-6)	2.76	1.40	.471**						
3. Inadecuación (1-6)	3.31	1.41	.528**	.708**					
4. Vigor (0-6)	3.12	1.11	-.053	-.413**	-.319**				
5. Dedicación (0-6)	3.22	1.17	-.074	-.557**	-.406**	.619**			
6. Absorción (0-6)	4.04	1.17	-.067	-.462**	-.357**	.798**	.722**		
7. Estrés percibido (0-4)	1.92	.56	.458**	.312**	.373**	-.198**	-.122**	-.161**	---





Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes tienen niveles medios-bajos en cinismo, medios en agotamiento, inadecuación, vigor, absorción y estrés percibido y medios-altos en dedicación. Además, como puede observarse, los diferentes componentes del burnout y del engagement académico correlacionan de forma significativa respectivamente. Entre ellos, las correlaciones entre la dimensión agotamiento del burnout y los componentes del engagement son negativas, aunque no estadísticamente significativas. Por su parte, para cinismo e inadecuación, los coeficientes muestran una correlación negativa y significativa con las dimensiones del engagement, con índices más altos para los dos componentes con dedicación.

Respecto al estrés percibido, los resultados muestran correlaciones significativas y positivas con las tres dimensiones del burnout y negativas con las tres del engagement, aunque con niveles superiores en el primer caso. En general puede decirse que a medida que los estudiantes perciben mayor estrés, también muestran mayor agotamiento, cinismo e inadecuación y menos vigor, dedicación y absorción (y viceversa).

3.2. Diferencias según el sexo.

Para conocer las diferencias según el sexo entre los estudiantes se aplica la prueba t-Student. Los resultados muestran diferencias significativas según sean hombres o mujeres en las siguientes dimensiones: cinismo [$t(402) = 2.26, p < .05, d = .03$]; dedicación [$t(393) = 2.69, p < .01, d = .04$] y estrés percibido [$t(392) = 5.79, p < .01, d = .04$]. De este modo, se obtiene que las mujeres perciben mayor estrés y prestan mayor dedicación a sus estudios que los hombres. Por su parte, éstos muestran mayores niveles de cinismo en el ámbito académico que las mujeres. Los resultados obtenidos se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 2: Diferencias entre hombres y mujeres en burnout, engagement y estrés percibido.

	Hombres		Mujeres		p
	M	DT	M	DT	
Agotamiento (1-6)	3.11	1.05	3.27	1.20	.186
Cinismo (1-6)	3.00	1.48	2.66	1.35	.024
Inadecuación (1-6)	3.41	1.47	3.28	1.38	.358
Vigor (0-6)	3.07	1.10	3.14	1.12	.585
Dedicación (0-6)	3.78	1.37	4.16	1.25	.010
Absorción (0-6)	3.13	1.18	3.26	1.17	.325
Estrés percibido (0-4)	1.68	.55	2.03	.54	.000





3.3. Diferencias según la titulación.

Para analizar las diferencias intergrupos según la titulación se utiliza la prueba ANOVA según el grado al que pertenecen: RR.LL., Enfermería y Marketing. A continuación, se muestran los niveles de las variables para cada uno de los grupos:

Tabla 3: Diferencias entre titulaciones en burnout, engagement y estrés percibido.

	<i>Relaciones Laborales</i>		<i>Enfermería</i>		<i>Marketing</i>		<i>p</i>
	M	DT	M	DT	M	DT	
Agotamiento (1-6)	3.25	1.07	3.13	1.26	3.27	1.12	.583
Cinismo (1-6)	3.03	1.34	2.10	1.32	3.09	1.35	.000
Inadecuación (1-6)	3.25	1.28	2.93	1.41	3.70	1.39	.000
Vigor (0-6)	3.11	1.12	3.46	1.16	2.85	.99	.000
Dedicación (0-6)	3.77	1.19	4.67	1.23	3.70	1.23	.000
Absorción (0-6)	3.17	1.17	3.62	1.16	2.93	1.09	.000
Estrés percibido (0-4)	1.85	.50	2.00	.62	1.88	.54	.070

Los resultados indican que existen diferencias significativas en las siguientes variables: cinismo, inadecuación, vigor, dedicación y absorción. Para detectar entre qué grupos se producen las diferencias en cada una de las variables se aplica la prueba Tukey. Los resultados hallados ponen de manifiesto que los estudiantes de Enfermería muestran menores niveles de cinismo que los de RR.LL. y que los de Marketing ($p < .01$). Asimismo, son también los estudiantes de Enfermería los que presentan mayores niveles de dedicación y absorción respecto a estos dos grupos ($p < .05$) y de vigor respecto a los estudiantes de Marketing ($p < .01$). Éstos últimos muestran mayores niveles de inadecuación que los estudiantes de Enfermería y los de RR.LL.

3.4. Predicción del estrés percibido.

A continuación, para comprobar el valor predictivo de las dimensiones del burnout y del engagement en el estrés percibido de los estudiantes universitarios se realiza un análisis de regresión *stepwise*. En él se incluye, además de las tres dimensiones del burnout y del engagement, el sexo por ser un factor significativo en las diferencias entre grupos. Los resultados indican que el modelo explica el estrés percibido en un 35.4%, siendo factores predictivos agotamiento, sexo (mujeres), inadecuación y vigor. Entre ellos, el agotamiento es el factor que más porcentaje de la varianza explica, un 23.5%. El resto de factores fueron excluidos por no ser significativos. Los diferentes estadísticos se muestran a continuación:





Tabla 4: Análisis de regresión para estrés percibido en el conjunto de la muestra.

Modelo	B	β	R ² ajustada	F	ΔR^2	p
1. Agotamiento	.243	.487	.235	101.293	.238	.000
2. Sexo	.289	.283	.287	66.764	.054	.000
3. Inadecuación	.096	.237	.327	53.778	.041	.000
4. Vigor	-.070	-.135	.354	43.133	.016	.006

Posteriormente se realizó un análisis de regresión dividiendo la muestra según hombres y mujeres. El porcentaje de varianza explicada del estrés percibido es diferente para cada uno de los grupos. Así, para los hombres son variables significativas cinismo y agotamiento, prediciendo el estrés en un 20.1%. En el caso de las mujeres, el porcentaje de varianza explicada se eleva al 35.6%, siendo variables significativas agotamiento, inadecuación, vigor y dedicación. A continuación, se recoge el resumen de los estadísticos de ambos modelos:

Tabla 5: Predicción del estrés percibido en hombres y mujeres.

Hombres							Mujeres						
Modelo	B	β	R ² ajustada	F	ΔR^2	p	Modelo	B	β	R ² ajustada	F	ΔR^2	p
Cinismo	.104	.289	.152	18.081	.152	.000	Agotamiento	.188	.404	.288	89.761	.288	.000
Agotamiento	.130	.243	.201	12.575	.049	.015	Inadecuación	.095	.233	.325	53.227	.037	.001
							Vigor	-.110	-.221	.339	37.673	.014	.030
							Dedicación	.018	.178	.356	30.328	.017	.017

5. Discusión.

Vivimos años convulsos tras un periodo de recesión económica de gran envergadura de la que aún se notan sus efectos, por ejemplo, en las tasas de paro y en las condiciones del empleo juvenil. Por otro lado, los datos referentes a la Educación Superior nos indican que, una vez pasados los primeros años de la implantación de “Bolonia”, aún quedan esfuerzos por hacer. Por ello, se debe poner atención en qué efectos tienen estos fenómenos recientes en la población estudiante universitaria. El presente trabajo ha querido indagar sobre estas cuestiones a través del estudio de tres variables: el estrés percibido, el burnout y el engagement académico.





Los resultados obtenidos nos muestran un perfil de estudiante universitario con niveles medios en agotamiento, inadecuación y estrés percibido, pero también en vigor y absorción respecto sus estudios. Es decir, se sienten agotados, con estrés y con dudas respecto a su capacidad en el ámbito académico, pero al mismo tiempo dedican energía, esfuerzos y concentración. Por otro lado, también presentan niveles medios-altos en dedicación, lo que supone que el estudiante demuestra implicación, orgullo y entusiasmo en lo que hace. Asimismo, y en contraposición, los niveles de cinismo, falta de trascendencia y valor hacia los estudios son medios-bajos. Estos resultados son similares a los encontrados en estudios previos con estudiantes universitarios (Martínez y Marques, 2005; Martínez y Salanova, 2003).

Por otra parte, se constatan las estructuras tridimensionales del burnout y del engagement académico. Tal y como postulaba la H1a, los tres componentes del burnout (agotamiento, cinismo e inadecuación), por un lado, y los tres componentes del engagement (vigor, dedicación y absorción) por otro, correlacionan de forma significativa entre ellos. Sin embargo, llama la atención que la relación entre agotamiento y los componentes del engagement no sea significativa, especialmente con vigor, al entenderse que corresponde al componente opuesto. Esta relación sí es significativa e inversa entre cinismo y dedicación e inadecuación y absorción. Por tanto, se cumple parcialmente la H1b. Estos datos pueden poner de manifiesto que, en este caso, los componentes del burnout y del engagement no formen parte del mismo continuo, tal y como indican otros autores (Maslach y Leiter, 1997; Salanova et al., 2000; Schaufeli y Bakker, 2004). De esta forma, aunque los alumnos se sientan agotados, pueden invertir esfuerzos, energía, dedicación, concentración e incluso sentir un estado de felicidad en relación a sus estudios. Una explicación plausible podría ser que el estudiante universitario actualmente “asuma” que debe invertir una gran cantidad de recursos físicos y cognitivos que le lleve a estar agotado, pero al mismo tiempo, tener un sentimiento positivo y placentero en el ámbito académico. Ello puede estar asociado a la asunción de un mayor coste derivado de la percepción de competencia por la falta de expectativas profesionales. Asimismo, los resultados hallados indican que las tres dimensiones del engagement se relacionan de manera opuesta al estrés percibido, pero que los coeficientes no son muy altos. Sí parece encontrarse una mayor relación entre los componentes del burnout y el estrés. Se confirma, por tanto, la H1c.

Respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, se cumple lo postulado por la H2a. Así, los hombres muestran una actitud más cínica hacia sus estudios que sus compañeras mujeres. Estos resultados estarían acordes a otros trabajos previos en estudiantes universitarios como el de Martínez y Salanova (2003). Sin embargo, ha de decirse que la H2b sólo se cumple parcialmente, pues las mujeres sólo muestran mayores niveles que los hombres en dedicación y estrés percibido, y no así en vigor y absorción en los que los patrones son más parecidos. El resultado de una mayor dedicación de las mujeres universitarias a sus estudios que los hombres coincide con lo hallado por Extremera, Durán y Rey (2007). Por su parte, las diferencias en cuanto a estrés percibido han sido constatadas en numerosas ocasiones en la literatura, tanto en población universitaria (Bird y Harris, 1990; Cabanach et al., 2013; Copeland y Hess, 1995) como en general (Pomerantz, Rydell y Saxon, 2002; Romero, 2009; Yune et al, 2011). Algunos autores





explican estas diferencias en base a distintos tipos de estrategias de afrontamiento desplegadas por hombres y mujeres ante las experiencias de estrés (Martínez-Correa, Reyes, García-León y González-Jareño, 2006; Ruthig, Perry, Hall y Hladkyj, 2004). A pesar de lo expuesto, ha de decirse que se observa como limitación de este estudio que la muestra no es homogénea, registrándose una mayor participación de mujeres, lo cual puede sesgar los resultados. Por tanto, en futuros trabajos sería deseable acceder a un porcentaje de hombres más elevado y contrastar los resultados.

En cuanto a las diferencias por titulaciones, en líneas generales, se obtiene que los estudiantes de Enfermería presentan menores niveles en las dimensiones del burnout y mayores en las del engagement y estrés percibido que los estudiantes de RR.LL. y Marketing, tal y como hacía referencia la H2c. Sin embargo, ha de señalarse que estas diferencias no son significativas ni para el componente agotamiento del burnout ni para el estrés percibido. Por otra parte, son los estudiantes de Marketing los que se perciben como menos eficaces en sus estudios (mayor inadecuación). Entre las posibles explicaciones a estos resultados puede indicarse las características diferenciales en cuanto a la facilidad de acceso a la titulación. Así, por ejemplo, los estudiantes de Enfermería están expuestos a una mayor competencia relacionada con la nota de corte para cursar sus estudios. Esto puede llevar en los años posteriores a un estado más positivo y placentero, mayor sensación de utilidad, implicación y percepción de eficacia respecto a sus estudios tras conseguir el acceso, a pesar de que al mismo tiempo reporten considerables niveles de estrés. Sin duda, en futuros trabajos deberían incluirse variables que pudieran explicar con exactitud el hallazgo de estas diferencias, además de aumentar el número de titulaciones universitarias.

Respecto al modelo predictivo del estrés percibido para estudiantes universitarios, los resultados indican que el agotamiento, ser mujer y la percepción de inadecuación frente a los estudios (en negativo), así como la dimensión del vigor del engagement (en positivo) son factores explicativos. Ello supone que se cumple parcialmente la H3a. Entre los factores mencionados, la dimensión agotamiento del burnout es el factor que más aporta a la explicación del estrés percibido. Algunos autores han señalado esta dimensión como la clave en el síndrome de burnout (Lee y Asforth, 1996; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; García-Izquierdo, Moreno, y García-Izquierdo, 2010).

Por último, observamos como los modelos explicativos del estrés son diferentes en hombres y en mujeres, lo que nos lleva a rechazar la H3b. De hecho, únicamente el agotamiento es un factor explicativo en ambos casos. Para los hombres, también es importante la percepción de baja utilidad de sus estudios (cinismo). Para las mujeres, es reseñable la falta de eficacia o inadecuación, vigor y dedicación. Llama la atención que, aunque a priori las dimensiones del engagement se postulen como factores protectores del estrés, el componente dedicación se muestra como un factor predictivo en positivo. Sólo la dimensión vigor del engagement, por tanto, tendría una función protectora para el estrés percibido en las mujeres universitarias. Estas diferencias entre hombres y mujeres ponen de manifiesto que ambos grupos no sólo se distinguen en estrategias de afrontamiento, sino también en los factores que explican el estrés percibido. Ésta, sin duda, debe ser una línea de investigación que ha de seguir explorándose, pues sólo de esta forma se podrán poner en marcha programas de prevención del estrés efectivos en población universitaria.





Como limitaciones del estudio, se señala en primer lugar la necesidad de ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados. Por un lado, la distribución de la muestra puede llevar a sesgos importantes como se comentaba anteriormente. En este sentido, sería deseable ampliar la participación de hombres, aumentar el número de titulaciones y universidades, etc. Por otro lado, otras variables relacionadas con el estrés percibido en población universitaria deberían de ser incluidas en el análisis de futuras investigaciones. En este sentido puede ser relevante para el burnout, engagement y estrés percibido, por ejemplo, la motivación y vocación inicial a la hora de cursar determinados estudios o la percepción de empleabilidad futura. En cualquier caso, los resultados obtenidos pueden servir para implantar programas o contenidos específicos complementarios a la educación reglada encaminados a la prevención del estrés de los estudiantes universitarios teniendo en cuenta los diferentes perfiles. Ello podría contribuir a aumentar el rendimiento académico y, de esta forma, a hacer descender las tasas de abandono en la educación superior, al mismo tiempo que mejorar la calidad del aprendizaje e incrementar el bienestar psicológico del estudiante.

Referencias

- Aranceli, S., Perea, P. y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16 (1), 15-20.
- Barraza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 48-65.
- Bird, G. W. y Harris, R. L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 10, 141-158.
- Boada-Grau, J., Merino-Tejedor, E., Sánchez-García, J. C., Prizmic-Kuzmica, A. J. y Vigil-Colet, A. (2015). Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de Psicología*, 35(1), 290-297.
- Bresó, E. y Salanova, M. (2005). Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del burnout académico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabanach, R. G. Fariña, F. Freire, F. González, P. y Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés de estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 19-32.
- Cabanach, R.G., González, P. y Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula Abierta*, 37(2), 3-10.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B. y Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263.





- Carlotto, M. S.; Camara, S. G. y Brazil, A. M. (2005). Predictores del síndrome de burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 195-204.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina Humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina*, 62, 25-30.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396.
- Copeland, E. P. y Hess, R. S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, 15, 203-219.
- De Alba, V. (2017). La innovación educativa y la reducción del estrés en el alumnado. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 66-75.
- De Pablo, J., Baillès, E., Pérez, J. y Valdés, M. (2002). Construcción de una Escala de Estrés Académico para Estudiantes Universitarios. *Educación Médica*, 5 (1), 40-46.
- Durán, A., Extremera, N., y Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 95, 386-390.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Fernández, M. E., Rodríguez, M. A., Vázquez, A. M., Liébana, C. y Fernández, D. (2005). Nivel de estrés de los estudiantes de enfermería. Un estudio comparativo con otras titulaciones. *Presencia*, 1(2), 35-43.
- Fernández, J. y Rusiñol, E. (2003). *Economía y psicología: costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación*. FUOC: Barcelona.
- García-Izquierdo A. L., Moreno, B., y García- Izquierdo, M. (2010). Applying information theory to small group assessment: Emotions and well-being at work. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 309-328.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154.
- Gil-Montes, P. (2001) Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Revista de Salud Pública de México*. 44, 33-40.
- Gil-Monte, P., Peiró, J. M. y Valcárcer, P. (1996). Influencia de las variables de carácter sociodemográfico sobre el Síndrome de Burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 6, nº 2, 43-63.
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching? *Education*, 105, 254-257.
- Golembiewski, R. T., Boudreau, R. A., Munzenrider, R. F. y Luo, H. (1996) *Global burnout: a worldwide pandemic explored by the phase model*. Londres: JAI Press Inc.





- Grau, R., Agut, S., Martínez, I. M. y Salanova, M. (2000). Gender differences on burnout/engagement among Spanish students. *XXVII International Congress of Psychology*. Stokolmo. Suecia.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. y Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8, 57-71.
- Heiman, T. (2004). Examination of the Salutogenic Model, Support Resources, Coping Style, and Stressors Among Israeli University Students. *The Journal of Psychology*, 138(6), 505-520.
- Kohn, J. P. y Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports*, 59(2), 415-426.
- Labrador, F. J. (1995). *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de hoy.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Lumley, M. A. y Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641-649.
- Martínez, I. M. y Marques, A. (2005). Burnout de estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, n. 21, 21-30.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A. y López da Silva, A. L. (2000-2001). Burnout em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 151-167.
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G. A., García-León, A. y González-Jareño, M.I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, y W., Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*; ProQuest Medical Library. 52, 397-422.
- Michie, F., Glachan, M. y Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic selfconcept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21, 455-72.
- Muñoz, F. J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.





- Pérez, M. A., Martín, A., Borda, M. y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.
- Pomerantz, E. M., Rydell, E. y Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 86-93.
- Romero, M. (2009). *Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C. y Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 709-730.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., y Nurmi, J. E. (2009). School-Burnout Inventory (SBI) – Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A. y Margalith, M. (2004). Academic Stress, Immunological Reaction and Academic Performance among Students of Nursing and Research. *Nursery Health*, 27(5), 370-377.
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2003). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale*. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands. Retrieved from <http://www.schaufeli.com>.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory - General Survey. En C. Maslach, S. E. Jackson, y M. P. Leiter, *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V. y Bakker, A. B. (2000). The measurement of burnout and engagement: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies* (in press).
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-11.





- Serrano, M., Caballero, C. y Pedroza, M. (1998). *Evaluación e intervención desde la terapia cognitiva conductual del estilo atribucional de un grupo de jóvenes que presentan ansiedad ante la evaluación*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Struthers, C. W., Perry, R. P. y Menec, V. H. (2000). An examination of the relationships among academic stress, coping motivation and performance in college. *Research on Higher Education*, 41, 581-592.
- VanYperen, N. W., Buunk, B. P. y Schaufeli, W. B. (1992). Communal orientation and the Burnout Syndrome Among Nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(3), 173-189.
- Viñas, F. y Chaparrós, C. (2000). Afrontamiento del periodo de examen y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Psicología.com*, 4 (1).
- Yune, S., Park, K. H., Chung, W. y Lee, S. (2011). The effects of attribution tendencies, academic stress, and coping efficacy on academic adjustment of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 23(3), 167-174.

