



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Salud

Máster Universitario en Psicología General Sanitaria
**Burnout académico en opositores al
examen PIR en España: análisis del
Modelo Demand–Control–Support**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Lorena Notario Rincón
Tipo de trabajo:	Proyecto de investigación
Línea de investigación:	Línea de investigación 6. Evaluación y psicodiagnóstico en psicología general sanitaria.
Formato de trabajo:	Individual
Modalidad de TFE:	Proyecto de investigación
Director/a:	Teresa Galán Luque
Fecha:	01/07/2026

Resumen

Los opositores al examen de Psicólogo Interno Residente (PIR) en España se enfrentan a un proceso de preparación exigente, caracterizado por una tasa reducida de plazas y elevada incertidumbre. Esto los convierte en una población vulnerable a sufrir burnout académico. El presente estudio analiza la relación entre las demandas académicas, el control percibido, el apoyo social y el burnout, siguiendo el modelo Demand-Control-Support (DCS). Para ello, se evaluó a una muestra de 123 opositores al PIR y se aplicaron escalas adaptadas de Burnout Estudiantil, la escala DCS y la EMAS de apoyo social percibido. Los resultados mostraron que las demandas correlacionaron positivamente con el burnout, pero el control y el apoyo del tutor correlacionaron negativamente. No se encontró evidencia en el efecto amortiguador del apoyo social o el control sobre la muestra. Se concluye que potenciar la autonomía y el apoyo del tutor es fundamental para disminuir el burnout.

Palabras clave: Burnout académico, Psicólogo Interno Residente, apoyo social, modelo DCS, opositores.

Abstract

Candidates for the Psychologist Intern Resident (PIR) exam in Spain face a highly demanding preparation process, characterized by a low success rate and high uncertainty. This makes them a population vulnerable to academic burnout. The present study analyzes the relationship between academic demands, perceived control, social support, and burnout, following the Demand-Control-Support (DCS) model. To this end, a sample of 123 PIR candidates was evaluated using adapted versions of the Student Burnout Scale, the DCS scale, and the EMAS for perceived social support. Results showed that demands correlated positively with burnout, while control and tutor support correlated negatively. No evidence was found for the buffering effect of social support or control in the sample. It is concluded that fostering autonomy and tutor support is essential to reduce burnout.

Keywords: Academic burnout, Psychologist Intern Resident, DCS model, Social support, Candidates.

Índice de contenidos

1. Marco teórico	7
1.1. El burnout y sus modelos.....	7
1.1.1. Modelo Demand-Control-Support.....	9
1.2. El burnout en estudiantes y opositores	11
1.3. Examen PIR	14
2. Justificación.....	16
3. Objetivos.....	17
3.1. Objetivo principal.....	17
3.2. Objetivos secundarios.....	17
4. Hipótesis	18
5. Marco metodológico	19
5.1. Diseño	19
5.2. Participantes	19
5.3. Instrumentos.....	20
5.3.1 Datos sociodemográficos.....	20
5.3.2 Escala de Burnout Estudiantil	20
5.3.3 Escala Demand-Control-Support (DCS)	22
5.3.4 Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMAS)	23
5.4. Procedimiento.....	24
5.5. Análisis de datos	25
6. Resultados	26
6.1. Análisis descriptivo de las variables de la preparación	26
6.2. Correlaciones entre burnout y variables asociadas al modelo	27
6.3. Análisis de moderación	29

7. Discusión.....	31
7.1. Limitaciones	33
7.2. Prospectiva.....	34
8. Conclusiones.....	36
Referencias bibliográficas	38
Anexo A. Escala de Burnout Estudiantil	42
Anexo B. Escala Demand-Control-Support.....	44
Anexo C. Escala Apoyo Social.....	47
Anexo D. Compromiso de confidencialidad	50
Anexo E. Formulario de memoria de TFE.....	52
Anexo F. Consentimiento informado. Participantes	57
Anexo G. Informe favorable comisión	58

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Datos del proceso de preparación al PIR (N = 123)</i>	26
Tabla 2. <i>Correlaciones de Pearson (r) y Spearman (ρ) entre el burnout total y las variables del modelo (v) (N = 123)</i>	27
Tabla 3. <i>Resultados de los Modelos de Regresión Lineal para la Predicción del Burnout Académico</i>	29

1. Marco teórico

1.1. El burnout y sus modelos

Edú-Valsania et al. (2022) realizaron una revisión del término burnout y sus definiciones a lo largo de la historia. El primer autor en utilizar este término fue Greene (1960) en su novela *A Burn-Out Case*. A continuación, Freudenberger (1974) retomó el término y lo definió como una situación de cansancio y agotamiento físico y mental a causa de un estrés laboral elevado. Este autor limitó el estado de burnout a los trabajadores voluntarios de una institución de trastornos mentales. Maslach (1976), asimismo, realizó las primeras investigaciones con respecto al burnout definiéndolo como un proceso compuesto por fatiga, cinismo (indiferencia) y falta de compromiso. Posteriormente Maslach y Jackson (1981) definieron el burnout tal y como se conoce hoy en día y crearon su propio modelo compuesto por tres dimensiones: agotamiento emocional, cinismo o despersonalización y baja realización personal. Por último, es preciso aclarar que el burnout no se conceptualiza como un trastorno mental recogido en los manuales de clasificación.

Lovo (2020), definió el burnout como un trastorno progresivo que surge tras un proceso de estrés sostenido en el tiempo. Analizó los factores de riesgo más comunes para desarrollar burnout y entre los cuales se encuentran: factores individuales como ser mujer, tener más de 40 años, tener hijos o llevar trabajando más de 10 años en el mismo sitio, así como expectativas distorsionadas y baja exigencia; factores relacionados con la tarea como la carga de trabajo, la ambigüedad de rol o dificultades en la toma de decisiones; factores laborales como la estructura de la organización, la falta de recursos o la falta de crecimiento individual, y por último, factores sociales como la falta de apoyo social, conflictos con los compañeros y otros cambios en el entorno como por ejemplo, las nuevas tecnologías.

Por otro lado, conviene diferenciar el burnout del estrés. El estrés es una respuesta específica a determinadas demandas del entorno y el burnout se explica como un proceso crónico caracterizado por ciertos estresores prolongados en el tiempo, que suelen estar mayormente relacionados con lo laboral o lo académico (Maslach et al., 2001).

En cuanto a los modelos explicativos del burnout, Nagle et al. (2024) consideraron diversos paradigmas que pueden clasificarse en distintas categorías: modelos multidimensionales como el clásico modelo multidimensional de Maslach (1998), modelos de procesos o fases

como el modelo de procesos de desarrollo de Leiter (1993), modelos psicosociales como el modelo demanda-control-support (DCS) de Karasek y Theorell (1990) y modelos individuales o de la personalidad como el Big Five. Aparte de estos enfoques, se considera relevante nombrar otros adicionales: el Modelo de Demanda-Recursos (JD-R), el Modelo de Intercambio Social (SEM), que recoge los conceptos de incapacidad y falta de voluntad, el Modelo de Conservación de Recursos (COR) centrado en la pérdida de estos, Modelo Vulnerabilidad-Estrés, Modelo de Burnout y Resiliencia (BR-M) o el Modelo del Burnout Assessment Tool (BAT), uno de los más modernos, que se focaliza en el deterioro cognitivo y emocional del burnout.

Tanto el modelo de Maslach como el JD-R son los más estudiados y validados actualmente; por lo tanto, serán los que se desarrollarán en profundidad. No obstante, en el subapartado 1.1.1 se dedicará un apartado completo a describir y explorar el modelo DCS, el cual se usará como modelo de referencia en la presente investigación.

Como se ha nombrado anteriormente, Maslach y Jackson (1981) desarrollaron el modelo sobre burnout con mayor influencia histórica y a su vez, construyeron un instrumento para medirlo. Este instrumento es el Maslach Burnout Inventory (MBI). Está formado por los mismos tres componentes del modelo: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal o de logro. Este instrumento está orientado a medir burnout a nivel laboral en profesionales de servicios humanos, pero más adelante se estudia el burnout fuera del ámbito laboral y comienza a estudiarse en otras áreas como la académica. Para estudiar el burnout en estudiantes, Schaufeli et al. (2002), crearon el MBI-SS (Student Survey), el cual se desarrollará más adelante.

Maslach (1998), explicó el burnout según su teoría multidimensional como una respuesta prolongada a estresores sociales crónicos (inicialmente relacionados con el trabajo). Este modelo está relacionado con los tres componentes ya citados: agotamiento emocional, definido como una fuerte sensación de cansancio emocional, despersonalización, referido al trato interpersonal deshumanizado y baja realización con uno mismo en relación con la autoestima. Los cuales también son medidos por el inventario MBI.

Este modelo resalta la importancia del estrés que puede tener una persona dentro de un contexto y en relación con factores interpersonales. Todo ello ligado a lo laboral, conceptualizado como un modelo descriptivo.

En cuanto a las dimensiones del MBI, Riskey et al. (2008) encontraron que el cansancio emocional es más frecuente en mujeres y que la despersonalización es más frecuente en hombres.

Por otra parte, el modelo JD-R, es uno de los más empleados actualmente para explicar el burnout. Está formado por dos componentes: las demandas, que son características del trabajo que implican esfuerzo y desgaste tanto físico como cognitivo y los recursos que pueden ser tanto individuales como laborales para hacer frente a dichas demandas. Los autores afirman que para que aparezca este agotamiento, deberá existir un desequilibrio entre demandas excesivas y recursos disminuidos, de modo que cuanto mayor sea la demanda, ya sea por presión externa u otro motivo y menores sean los recursos, debido a, por ejemplo, escasas estrategias de afrontamiento, es más probable que surja el burnout en el individuo (Bakker y Demerouti, 2017).

En cuanto a los modelos del proceso, Leiter (1993) con su modelo de procesos de desarrollo, definió el burnout como un proceso dinámico, en vez de como un constructo estático y destacó tres etapas secuenciales: cansancio emocional (fase inicial), despersonalización (fase de afrontamiento) y baja eficacia personal (fase final). Además, diferenciaba la falta de voluntad de la incapacidad.

Edelwich y Brodsky (1980) son asimismo autores que presentaron el burnout como un proceso de agotamiento que cuenta con cuatro fases: fase inicial de entusiasmo, fase de estancamiento, fase de hiperactividad y/o apatía y una última fase de burnout propiamente dicho.

En conclusión, el burnout se entiende como un proceso multifactorial derivado del estrés prolongado de tipo laboral o académico (entre otros) el cual puede ser explicado desde modelos más clásicos como el de MBI, hasta modelos más integradores como el JD-R o el DCS, que se desarrollará a continuación (Bakker y Demerouti, 2017; Karasek y Theorell, 1990 y Maslach, 1998).

1.1.1. Modelo Demand-Control-Support

En un metaanálisis, Kim et al. (2021) analizaron la relación que tiene la exigencia, las elevadas demandas académicas y el burnout en estudiantes, así como el apoyo social del que disponían

y el control o autonomía en los estudios. En esta serie de estudios se aplicó el modelo demand-control-support en poblaciones académicas, enfoque que se adopta en el presente estudio.

El modelo demand–control–support (DCS) plantea que el estrés y el burnout se producen cuando altas demandas se combinan con bajos niveles de control y apoyo social, mientras que estos recursos pueden amortiguar sus efectos (Karasek, 1979 y Karasek y Theorell, 1990). Investigaciones recientes han aplicado este modelo al ámbito académico, mostrando que las demandas, el control y el apoyo social se relacionan con el burnout estudiantil (Kim et al., 2021).

De acuerdo con Karasek (1979) y Karasek y Theorell, (1990), las demandas académicas se definen en el modelo DCS como las tareas y exigencias de tipo académico que deben llevar a cabo los estudiantes, actuando como estresores. Estas pueden ser de tipo psicológico (incluyendo la falta de confianza en uno mismo, dificultad con las responsabilidades conflicto de roles e información inconsistente sobre la tarea) y de tipo físico (carga de trabajo real o percibida). Las de tipo psicológico tienen una mayor importancia en relación con el cinismo e ineficacia del MBI-SS que las demandas físicas. La dimensión de control, por otro lado, hace referencia a la propia autoridad/potestad para tomar decisiones y al empleo de habilidades necesarias para conseguir objetivos. Un alto nivel de control reduce los sentimientos de ineficacia.

El último componente en ser añadido fue el apoyo social y se entiende como la ayuda o el acompañamiento percibido por el estudiante por parte de su familia, amigos, profesores o que forme parte de su red social en general (Karasek y Theorell, 1990).

Dentro del modelo DCS existen tres hipótesis explicativas del burnout, en primer lugar, Karasek (1979) propuso la hipótesis de tensión o de esfuerzo. Esta señala que el burnout surge en el individuo cuando hay bajo control y alta demanda. A partir de esta hipótesis Karasek y Theorell (1990) propusieron una segunda y una tercera hipótesis. La hipótesis de iso-tensión refleja que la unión de un bajo apoyo social, bajo control percibido y altas demandas académicas, provocarán burnout en el individuo. Por último, la hipótesis amortiguadora, indica que, puntuaciones altas en apoyo social y en control modularán las demandas académicas y así se reducirán los niveles de burnout.

Landeta y Calvete (2002), examinaron el apoyo social en una muestra española y adaptan y validan la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMASP). Afirmaron que el apoyo social no es una única dimensión, sino que está constituido por tres fuentes principales: amigos, familia y otras personas relevantes. Definieron el apoyo social como el nivel de satisfacción percibido en cuanto a sus relaciones y vínculos sociales. El apoyo social puede adoptar formas emocionales, instrumentales o informativas. Por otro lado, hablan del efecto amortiguador del apoyo social en relación con el estrés. La percepción del apoyo social en el individuo puede ayudar a protegerle del estrés y disminuir así el sistema nervioso sobre activado. Esto también está relacionado con la hostilidad, ciertos niveles de hostilidad rechazan el apoyo de los demás e incluso pueden enfrentarse a ellos.

Song y He (2025) evaluaron el papel del apoyo social percibido en una muestra de estudiantes universitarios con presencia de burnout. Observaron que tanto el apoyo de los iguales (compañeros) como el de los profesores estaba asociado a menores niveles de burnout, incluso, favorecía una mayor implicación en los estudios.

Según el estudio de Kim et al. (2021) las demandas académicas elevadas estaban relacionadas positivamente con el burnout, de forma más consistente con el factor de agotamiento emocional y un buen apoyo social y, el control entendido como autonomía o eficacia en los estudios, se relacionarán de manera negativa con el burnout. En el caso del burnout académico, la baja autoeficacia en el estudiante puede ser un gran predictor y la dimensión de control podría ser más significativa que el apoyo social, de modo que una alta puntuación de control o autonomía en el individuo sería más beneficiosa contra el burnout que una alta puntuación de apoyo social por sí misma.

Además, el apoyo social en el estudio de Kim et al. (2021), se divide en instrumental (por ejemplo, ayuda con la tarea) y en emocional (por ejemplo, acompañamiento afectivo), siendo el primer tipo de apoyo el que se ha visto mayormente relacionado con una amortiguación del agotamiento emocional.

1.2. El burnout en estudiantes y opositores

Según Yang (2004), en estudiantes, el burnout se relaciona con la existencia de estrés y una alta carga académica junto con ciertos elementos psicológicos como: el cansancio emocional, la despersonalización frecuente y/o una menor implicación personal.

El síndrome de burnout que afecta a los estudiantes se puede explicar por la presencia de tres componentes: agotamiento emocional (sentirse exhausto a nivel afectivo e incluso físico en lo referente a los estudios o percepción de recursos propios desbordados), cinismo (actitud negativa hacia los estudios, relacionado con el desinterés, indiferencia o distanciamiento hacia estos) y sentimientos de ineficacia (baja autoestima o incompetencia/inutilidad académica). Esto repercute negativamente de manera notable en el rendimiento académico y en la salud mental de los estudiantes, relacionándose con un mayor grado de malestar, desmotivación y un mayor riesgo de abandono académico, entre otros (Maslach et al., 2001 y Schaufeli et al., 2002).

Según Fernández-Castillo et al. (2022) el burnout académico es una respuesta al estrés prolongado que experimentan los estudiantes u opositores ante las demandas del entorno y las altas exigencias, cuando se encuentran con escasos recursos para enfrentarse a ellas. El agotamiento es de tipo físico, emocional y cognitivo y se acompaña de manifestaciones comportamentales (problemas de concentración) y actitudinales (frustración). Además, estos autores, realizan una adaptación y validación en población española de la Escala de Burnout Estudiantil (Barraza, 2008) ya que, salvo el instrumento MBI, es la única alternativa de escala validada en una muestra española que mide el burnout en contextos académicos.

Esta respuesta de agotamiento conlleva en los estudiantes una serie de consecuencias como: una mayor probabilidad de abandono, un menor bienestar psicológico y satisfacción con los estudios y una posible disminución del rendimiento. Por otro lado, existen una serie de factores de riesgo para desarrollar burnout académico: presentar un bajo apoyo social, dificultades económicas, presión del entorno, mala organización, elevada carga de estudios, altas expectativas, ansiedad por los exámenes o baja motivación. Sin embargo, la alta autoeficacia se considera un factor protector clave para no desarrollar burnout, ya que influye en la motivación, el esfuerzo y la persistencia (Caballero et al., 2010).

Edú-Valsania et al. (2022) relataron algunas de las repercusiones que puede tener el burnout. Pueden ser de varios tipos: psicológicas, afectando al propio individuo que lo sufre o de tipo organizacional, en relación con la entidad e influyendo directamente a esta. Las psicológicas afectan tanto a nivel emocional como cognitivo, pudiendo tener efectos en la memoria o la concentración, en la salud mental provocando ansiedad o depresión e incluso puede provocar un aumento del riesgo de suicidio. Estas consecuencias podrían relacionarse, por ejemplo, con

un aumento de ansiedad ante los exámenes, menor rendimiento o desmotivación académica. La salud física también puede verse afectada ocasionando insomnio, alteraciones gastrointestinales o cardiovasculares o un aumento crónico de cortisol. Con respecto a las consecuencias comportamentales, están relacionadas con el absentismo laboral, el aumento de la agresividad, el bajo compromiso o incluso dejar el trabajo definitivamente. Relacionado con el estudiante se puede ver reflejado, por ejemplo, en una menor participación en las clases y/o abandono académico.

Melguizo-Ibáñez et al. (2023) exploraron la presencia de burnout en opositores a docentes en España. Recalaron que, durante la oposición, se lleva a cabo un estudio intenso y prolongado en el tiempo. Además, el periodo de oposición está ligado a una fuerte incertidumbre, presión por la evaluación y a altas expectativas auto establecidas. La combinación de ambas circunstancias puede conllevar la aparición de burnout en los estudiantes. Estudiaron que hay una notable relación del burnout con el estrés y que ambos afectan al rendimiento y a la salud mental del opositor u opositora. Por otro lado, concluyeron que la resiliencia es un factor clave para prevenir el burnout, ya que actúa como un recurso protector que facilita la adaptación a las demandas académicas y disminuye el estrés.

En un estudio, Gil-Calderón et al. (2021), investigaron el burnout en estudiantes españoles de medicina y para ello utilizaron el instrumento MBI-SS, inventario de Burnout de Maslach para estudiantes. Se vio reflejado que un apoyo familiar consistente reduce las puntuaciones de burnout y un elevado número de años estudiando aumenta los niveles de burnout, así como la edad. A su vez, afirmaron que las mujeres presentaban niveles más altos de agotamiento emocional que los hombres. Por otro lado, un fuerte apoyo familiar resulta ser un factor protector de burnout académico, indicando bajas puntuaciones en los tres factores del MBI-SS. Otro factor protector fue el estudio ligado a una elevada vocación. Finalmente, señalan que el burnout académico puede disminuir el interés por la profesión y la empatía, lo cual podría relacionarse con una reducción de la calidad profesional futura.

El estudio de Frajerma et al. (2019) realizaron un metaanálisis sobre el burnout que sufren los estudiantes de medicina a nivel mundial antes de la residencia. Identificaron que el 44,2% de la muestra de estudiantes presentaba burnout académico, la mayoría con altas puntuaciones en agotamiento emocional en el MBI-SS. Sin embargo, no destacaron

diferencias importantes según el género de los participantes, pero sí según la región en la que se encontraban.

Por otra parte, Nagle et al. (2024) analizaron modelos teóricos de burnout, así como factores que lo explicaban en una muestra de trabajadores sanitarios. En resumen, el agotamiento en este tipo de profesiones sanitarias ha de entenderse de forma holística, ya que está afectado por factores externos como, la carga de trabajo o la falta de recursos entre otros e internos como, el tipo de personalidad (neuroticismo elevado) o la vulnerabilidad al estrés. El burnout se explica por una relación entre ambos, siendo las demandas externas junto con los recursos personales y vulnerabilidad los más determinantes. Además, señala que los más jóvenes y las mujeres (agotamiento emocional) presentaban niveles más elevados de burnout. Los autores destacaron que el modelo de burnout de Maslach fue y sigue siendo muy relevante, pero deja de lado algunos elementos importantes que se deben tener en cuenta como los cambios que surgen a nivel cognitivo y funciones ejecutivas (concentración o memoria de trabajo) o rasgos de la personalidad y otros factores individuales. Es por ello por lo que se demanda el uso de modelos más holísticos.

Como se ha observado en las investigaciones anteriores, se ha estudiado el burnout en diversas poblaciones: laboral y académica en general (Maslach et al., 2001 y Schaufeli et al., 2002), sin embargo, existe una escasa evidencia experimental en población de opositores al examen PIR.

1.3. Examen PIR

En España, para acceder al título de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica (PEPC), es necesario completar cuatro años de formación como residente. Un psicólogo que está realizando la residencia se denomina PIR (Psicólogo Interno Residente). Para conseguir una plaza de PIR se requiere una preparación compleja e intensa. Todo ello con el objetivo de presentarse al examen PIR y conseguir una plaza (Ródenas et al., 2023).

Arjona et al. (2024), destacan la elevada exigencia que conlleva prepararse para el examen PIR. Esto es así, principalmente por la ratio tan reducida de plazas en relación con el número de candidatos que se presentan. Con respecto a la residencia de psicología clínica, afirman que la exigencia continúa y recalcan la importancia del autocuidado tanto durante la preparación del examen como una vez iniciada la residencia.

Carreras y Morilla (2010) realizaron un estudio sobre los estudiantes de la convocatoria PIR 2009-2010 y afirmaron que este examen es uno de los más difíciles de la FSE, (Formación Sanitaria Especializada) en cuanto a la ratio se refiere, únicamente siendo superado por el BIR. Estos autores señalan que el factor más repetido en los opositores al PIR que consiguieron plaza era el esfuerzo y la perseverancia. También afirmaron que la media para conseguir plaza se encuentra en unas tres convocatorias y que la exigencia tan notoria en el proceso de estudio podría afectar a la salud mental de los opositores. El presente estudio presenta ciertas limitaciones metodológicas, aunque se considera relevante incluirlo en este trabajo por la información que aporta en relación con algunos datos del examen PIR. Se puede apreciar que existen estudios sobre el PIR en España, pero, a pesar de ello, estos no han evaluado la presencia de burnout en la muestra.

Desde el primer examen PIR realizado en 1994, el número de plazas ha ido aumentando progresivamente cada año. Aún con ello, el aumento de plazas sigue siendo muy escaso. En la última convocatoria 2025-2026 se han ofertado 279 plazas en total, 28 pertenecientes al turno de discapacidad y 251 son del turno libre. Pese a que el número de participantes admitidos fue de 3.951, la cantidad de personas que se presentan al examen se sitúa en una cifra de 3355, lo que supone un 85% de la participación, estableciéndose la ratio final de esta convocatoria en 13 aspirantes por plaza, aproximadamente. En comparación con otras especialidades sanitarias, el PIR obtiene la peor ratio. El examen BIR (biología) es el único algo peor con respecto a la ratio (16 personas por plaza), de las 7 especialidades de la FSE. Por ejemplo, el FIR (farmacia) y el EIR (enfermería) se sitúan en torno a una ratio de 4 personas aproximadamente por plaza y el MIR tan solo presenta una ratio de 1,6 y 1,8 personas por plaza (Ministerio de Sanidad, 2025).

2. Justificación

El presente estudio está motivado por el interés en estudiar a la población de opositores al examen PIR, dada la escasez de estudios empíricos realizados en relación con este grupo, especialmente aquellos que evalúen burnout. Siendo prácticamente inexistentes en este último caso.

La preparación del examen PIR se caracteriza por una elevada exigencia académica, presión evaluativa y prolongados periodos de estudio, factores que pueden favorecer la aparición de burnout académico, considerándose esta población como un grupo de riesgo para su desarrollo. En este contexto, se ha escogido aplicar el modelo Demanda-Control-Apoyo (DCS) que plantea cómo las altas demandas académicas junto con bajos niveles de control y apoyo social, aumentan el burnout en los opositores, mientras que un elevado apoyo social y autonomía lo atenúan (Karasek, 1979; Karasek y Theorell, 1990 y Kim et al., 2021).

El objetivo de este trabajo será analizar las variables del modelo DCS en población de opositora al examen PIR (Palmieri et al., 2023).

Los hallazgos de Kim et al. (2021) sugieren que intervenir sobre las variables del modelo demand-control-support puede ayudar a prevenir el burnout en población de estudiantes. El modelo DCS proporciona un marco teórico sólido para el desarrollo de este trabajo.

Todo lo anterior permitirá ampliar el conocimiento y la comprensión sobre los factores asociados al burnout académico y malestar psicológico en estudiantes del PIR. Igualmente, esto puede resultar beneficioso para identificar variables relevantes que pueden orientar el desarrollo de futuras estrategias de prevención, así como para la creación de programas de intervención para disminuir el malestar, el burnout y variables asociadas y aumentar la resiliencia, el apoyo social, los recursos personales y autocuidado.

El análisis de los efectos asociados a la preparación del examen PIR de manera prolongada resulta de gran interés, ya que podría facilitar una mejor comprensión de la complejidad del fenómeno, identificando su impacto en la salud mental y en el agotamiento, para reducir el riesgo de burnout no solo durante la etapa de oposición, sino durante la residencia.

En conjunto, este trabajo pretende aportar evidencia inicial sobre los factores asociados al burnout académico en opositores PIR, una población apenas estudiada hasta el momento.

3. Objetivos

3.1. Objetivo principal

Analizar la relación entre las demandas académicas, el control percibido y el apoyo social con el burnout académico en estudiantes que preparan el examen PIR.

3.2. Objetivos secundarios

- 1) Analizar la relación entre las demandas académicas percibidas y el burnout académico.
- 2) Examinar la relación entre el control percibido sobre el proceso de estudio y el burnout académico.
- 3) Analizar la relación entre el apoyo social percibido y el burnout académico.
- 4) Explorar el posible papel amortiguador del control percibido y del apoyo social en la relación entre las demandas académicas y el burnout académico.

4. Hipótesis

- 1) El burnout académico correlacionará positivamente con las demandas académicas percibidas: a mayores demandas, mayor nivel de burnout.
- 2) Existirá una relación negativa entre el burnout académico y el control percibido sobre el proceso de estudio: a mayor control percibido, menor nivel de burnout.
- 3) Existirá una relación negativa entre el burnout académico y el apoyo social percibido: a mayor apoyo social, menor nivel de burnout.
- 4) El apoyo social y el control percibido se comportarán como variables amortiguadoras en relación con el burnout y las demandas académicas.

5. Marco metodológico

5.1. Diseño

El presente trabajo es un estudio cuantitativo no experimental, con diseño transversal y un enfoque correlacional-predictivo.

5.2. Participantes

La muestra se compone de 123 participantes obtenidos mediante difusión online a través de redes sociales y grupos de estudiantes que preparan el examen PIR. El muestreo realizado ha sido no probabilístico por conveniencia.

Esta muestra está formada por opositores que actualmente están preparando el examen. Los criterios de inclusión utilizados fueron: ser mayor de edad, haber finalizado el Grado en Psicología y residir en España. Los criterios de exclusión fueron: ejercer actualmente como psicólogo sanitario o clínico o no disponer de acceso a internet para completar la evaluación.

Sus edades estuvieron comprendidas entre los 21 y los 54 años, con una media de 26,71 (DT = 6.07). En cuanto al género, la mayoría de la muestra estuvo compuesta por mujeres (91,1%), frente al 8,1% de hombres y una persona que se identifica como no binaria (0,8%).

Con respecto a la orientación sexual, el 69,9% se identificó como heterosexual, el 21,1% como bisexual y el 5,7% como homosexual. Un 2,4% prefirió no responder y un 0,8% indicó otra orientación.

En lo referente al nivel educativo, el 69,1% cursó estudios de grado y el 30,9% estudios de máster. El estado civil mostró que el 53,7% tenía pareja, el 40,7% estaba soltero/a y el 5,7% casado/a. Además, la mayoría de la muestra vivía con su familia de origen u otros familiares (72,4%), un 13,8% convivían con su pareja, el 4,9% con compañeros/as de piso o amigos/as y el 2,4% solos/as. Un 3,3% convivía tanto con su pareja como con su familia de origen, un 2,4% con pareja e hijos/as y un 0,8% tanto con compañeros/as de piso como con familiares.

Asimismo, el 88,6% señaló no tener responsabilidades familiares, frente a un 10,6% que afirmó tenerlas.

Con respecto al apartado de salud mental, 13 participantes (10,6%) informaron haber recibido algún diagnóstico psicológico/psiquiátrico, entre los cuales se encontraron trastornos de ansiedad, depresión, TOC, trastornos adaptativos y del neurodesarrollo (TDAH y dislexia).

El resto de los datos de los participantes relacionados con el estudio del examen se recogerán en el apartado de resultados.

5.3. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos de las variables del estudio fueron los siguientes:

5.3.1 Datos sociodemográficos

En primer lugar, se recogieron una serie de datos sociodemográficos y relacionados con la preparación de la oposición.

Para ello, se empleó un cuestionario ad hoc elaborado para recoger información sociodemográfica, académica y de salud relevante para el estudio. Concretamente, se incluyeron variables sociodemográficas como el género, la orientación sexual, la edad, el nivel educativo, el estado civil, la existencia de responsabilidades familiares y la situación de convivencia actual. Asimismo, se seleccionaron variables relacionadas con la preparación del examen PIR, entre ellas: la disponibilidad de un espacio propio para el estudio, el tiempo que la persona lleva preparando el examen, el número aproximado de horas de estudio diarias, el número de convocatorias realizadas, el tipo de preparación del examen (por ejemplo, estar apuntado a una academia) y su situación laboral actual. Finalmente, se incluyó una pregunta de autoinforme sobre la presencia de algún diagnóstico psicológico en el momento actual, ofreciendo la posibilidad de especificarlo de manera opcional en caso de respuesta afirmativa.

5.3.2 Escala de Burnout Estudiantil

Para evaluar el nivel de burnout académico en la muestra del estudio, se utilizó una adaptación de la Escala de Burnout Estudiantil en población juvenil española desarrollada por Fernández-Castillo et al. (2022), a partir de la propuesta original de Barraza (2008). Dado que el presente trabajo se centra específicamente en personas que preparan el examen PIR, se modificó la redacción de algunos ítems para ajustarlos a este contexto. Así, las referencias generales a los estudios, las clases o el centro académico fueron sustituidas por expresiones

vinculadas al proceso del PIR, el estudio del examen o las clases de preparación. El objetivo de esta adaptación fue que los participantes respondieran a los ítems tomando como referencia su experiencia actual como opositores.

La versión española de la escala está compuesta por 15 ítems que evalúan manifestaciones de burnout académico en el plano cognitivo, emocional, físico y actitudinal. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de 4 puntos, con opciones de respuesta comprendidas entre 1 (*nunca*) y 4 (*siempre*), de modo que puntuaciones más elevadas indican un mayor nivel de burnout o desgaste académico. En la validación española, los autores identificaron una estructura bidimensional, compuesta por una dimensión comportamental, formada por 7 ítems, y una dimensión actitudinal, integrada por 8 ítems. Esta estructura bidimensional mostró un mejor ajuste que el modelo unidimensional. Además, la escala presentó una adecuada consistencia interna, con un alfa de Cronbach de .90 para la escala total, .87 para la dimensión comportamental y .81 para la dimensión actitudinal.

Dado que en el presente estudio se realizó una adaptación contextual de los ítems al ámbito de la preparación del PIR, se consideró necesario examinar previamente el funcionamiento de la escala. En primer lugar, se analizaron mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) los modelos propuestos en la validación española: un modelo unidimensional, en el que todos los ítems se agrupaban en un único factor general de burnout, y un modelo bidimensional, compuesto por las dimensiones comportamental y actitudinal. El modelo unidimensional no mostró un ajuste satisfactorio, $\chi^2(90) = 271.30$, $p < .001$, CFI = .799, TLI = .765, RMSEA = .128 y SRMR = .076. El modelo bidimensional presentó un ajuste ligeramente superior, $\chi^2(89) = 243.78$, $p < .001$, CFI = .828, TLI = .797, RMSEA = .119 y SRMR = .074, así como menores valores de AIC y BIC. No obstante, ninguno de los dos modelos alcanzó índices de ajuste óptimos.

A continuación, se realizaron análisis factoriales exploratorios (AFE) para examinar la estructura interna de los ítems adaptados en la muestra de opositores PIR. Se exploraron soluciones de uno, dos y tres factores. La solución de tres factores fue la que mostró mejores indicadores de ajuste relativo, CFI = .920, TLI = .865, RMSEA = .093 y SRMR = .051, y explicó el 52.6% de la varianza. Sin embargo, estos análisis mostraron que el ítem 13 (*“No creo que vaya a superar con éxito el examen PIR”*) presentaba indicadores psicométricos desfavorables, con baja carga factorial y elevada unicidad. Además, este ítem parecía evaluar más bien expectativas de éxito o autoeficacia percibida ante el examen en vez de una manifestación

directa de burnout académico. Por este motivo, se decidió excluirlo de la puntuación final de la escala.

Tras la eliminación del ítem 13, se repitieron los AFE con los 14 ítems restantes. La solución de tres factores mostró el mejor ajuste relativo, $\chi^2 (52) = 93.13$, $p < .001$, CFI = .949, TLI = .910, RMSEA = .080, IC 90% [.053, .107], SRMR = .039, y explicó el 55.7% de la varianza. Esta solución permitió identificar tres dimensiones con fundamento teórico: desmotivación y desapego hacia la preparación, fatiga cognitiva durante el estudio y agotamiento físico-emocional. Posteriormente, se comprobó esta estructura mediante AFC. Aunque el modelo tridimensional presentó una organización con coherencia conceptual, los índices de ajuste no permitieron confirmar íntegramente la estructura, $\chi^2 (74) = 179.11$, $p < .001$, CFI = .878, TLI = .851, RMSEA = .107, IC 90% [.088, .128], y SRMR = .068. Asimismo, las correlaciones elevadas entre los factores, comprendidas entre $r = .776$ y $r = .858$, indicaron la presencia de un componente general de burnout académico.

Por ello, se examinó también un modelo unidimensional con los 14 ítems corregidos. Este modelo tampoco mostró un ajuste factorial plenamente satisfactorio, $\chi^2 (77) = 230.67$, $p < .001$, CFI = .822, TLI = .790, RMSEA = .127, IC 90% [.109, .146], y SRMR = .072. Sin embargo, la escala total presentó una excelente consistencia interna, con un alfa de Cronbach de .914 y un omega de McDonald de .916. En consecuencia, para los análisis principales del presente estudio se utilizó la puntuación total ajustada de burnout académico, calculada mediante la suma de los 14 ítems conservados.

La versión adaptada de la escala se encuentra en anexos (ver anexo A).

5.3.3 Escala Demand-Control-Support (DCS)

Con el objetivo de evaluar las variables centrales del modelo demand-control-support propuesto por Karasek y Theorell (1990), se empleó la escala DCS, con el mismo nombre del modelo. Este instrumento permite valorar la percepción de demandas psicológicas, control y apoyo social en contextos académicos. La DCS consta de 22 ítems distribuidos en cuatro subescalas: control, compuesta por 8 ítems; demandas psicológicas, con 7 ítems; apoyo del profesorado, con 4 ítems; y apoyo de los compañeros, con 3 ítems. Las respuestas se recogieron mediante una escala tipo Likert de 4 puntos, comprendida entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 4 (*totalmente de acuerdo*). La versión seleccionada fue validada en una muestra

de 8.960 estudiantes universitarios de la Universidad de Lund, en Suecia, utilizando la escala en lengua inglesa. En el presente estudio se empleó una versión traducida y adaptada al castellano de la escala, para ajustar algunos de los ítems y facilitar la comprensión para los estudiantes del PIR. Esta escala permite evaluar de forma válida y fiable los componentes del modelo DCS y los factores de riesgo psicosocial asociados al burnout estudiantil, ante la escasez de instrumentos específicos (Palmieri et al., 2023).

La consistencia interna estimada mediante alfa de Cronbach fue de .81 para la subescala de demandas psicológicas, .84 para el apoyo de supervisores o profesorado, .72 para el apoyo de otros estudiantes y .60 para la subescala de control, siendo esta última la que presentó el valor más bajo. La consistencia interna de las subescalas del instrumento DCS fue variable. Previamente al cálculo de la fiabilidad, se invirtieron los ítems 1, 5 y 12, siguiendo la corrección propuesta en el estudio de validación del instrumento. La subescala de demandas mostró una fiabilidad adecuada ($\alpha = .724$), al igual que la subescala de apoyo del tutor/profesor ($\alpha = .783$). La subescala de apoyo de compañeros obtuvo una fiabilidad aceptable, aunque más moderada ($\alpha = .647$). Finalmente, la subescala de control presentó una consistencia interna baja ($\alpha = .562$), por lo que los resultados relativos a esta dimensión se interpretaron con cautela. Este resultado fue coherente con estudios previos de validación del instrumento, en los que la dimensión de control también mostró los valores de consistencia interna más bajos. La versión adaptada de la escala se encuentra en anexos (ver anexo B).

5.3.4 Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMAS)

Por último, para evaluar el apoyo social percibido, se utilizó la adaptación española de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido realizada por Landeta y Calvete (2002), basada en la versión original Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) de Zimet et al. (1988). Este instrumento permite medir la percepción subjetiva de apoyo social del individuo, en este caso, de los estudiantes participantes en el estudio. La escala consta de 12 ítems divididos en tres dimensiones: apoyo de la familia, apoyo de los amigos y apoyo de otras personas significativas, con 4 ítems en cada una de ellas. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 7 a totalmente de acuerdo. En cuanto a sus propiedades psicométricas, la escala presentó una adecuada consistencia interna, con un alfa de Cronbach de .89 para la puntuación total, de .89 para la dimensión de familia, de .92 para la dimensión de amigos y de .89 para la dimensión

de personas significativas. En la presente muestra, la consistencia interna fue excelente tanto para la escala total ($\alpha = .942$) como para sus subescalas: familia ($\alpha = .939$), amigos ($\alpha = .960$) y personas relevantes ($\alpha = .967$).

Para acceder a la escala completa, ver el anexo C.

5.4. Procedimiento

Para comenzar con la realización del presente trabajo de fin de máster, iniciado en diciembre del 2025, se elaboró una propuesta o solicitud de investigación. Previamente se realizó una búsqueda en la literatura científica sobre el tema de interés: el burnout académico en estudiantes y opositores. Una vez aprobada, se enviaron los siguientes documentos al comité ético de la Universidad Internacional de la Rioja: Compromiso de confidencialidad (Anexo D), Formulario de memoria de TFE (Anexo E) y Consentimiento informado (Anexo F). El comité ético calificó como favorable el TFM (Anexo G), de modo que se comenzó con el estudio.

En primer lugar, se elaboraron los apartados de marco teórico, justificación, objetivos e hipótesis y a continuación se llevó a cabo la elección de instrumentos necesarios para administrárselos a la muestra. Para ello, se requirió contactar por correo electrónico a los autores originales de las tres escalas, ya que no fue posible obtener (mediante los artículos relacionados) el material necesario.

Una vez se obtuvo respuesta y se pudo acceder a los instrumentos completos, se diseñó un cuestionario para los participantes mediante Google Forms. Dentro del mismo se incluyeron en primer lugar, datos sociodemográficos y relacionados con la preparación y, en segundo lugar, las tres escalas adaptadas a estudiantes del PIR descritas en el apartado de instrumentos. El enlace al cuestionario se incluye a continuación: <https://forms.gle/hhBGeRQxwgM4JKP27>

Contestaron al cuestionario un total de 130 personas, no obstante, la muestra final seleccionada resultó de 123 personas, ya que fueron los que cumplieron con todos los requisitos de inclusión y exclusión.

Al finalizar con la recogida de datos de los participantes, se realizaron los siguientes análisis de datos.

5.5. Análisis de datos

El análisis de datos del estudio se realizó mediante el programa estadístico JASP Team (2026). JASP (Versión 0.97.1) [Computer software]. El desarrollo del análisis de datos se realizó en distintas fases:

Primero, se procedió a realizar un análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) de los datos sociodemográficos de la muestra, así como los datos pertinentes al proceso del estudio de la oposición.

En segundo lugar, se realizaron una serie de AFE y AFC en la escala de Burnout estudiantil, para evaluar su estructura interna. Primero se realizaron AFC para verificar los modelos unidimensionales y bidimensionales de la literatura, los cuales resultaron no mostrar un ajuste satisfactorio. A través del AFE se identificó que el ítem número 13 de la escala (ver tabla 1 en Anexo A) era problemático, debido a su baja carga factorial y elevada unicidad. Para evitar dificultades con el modelo, fue excluido de la escala.

A continuación, se valoró realizar una versión tridimensional del modelo (con un AFE), dividiéndose así en tres factores: desmotivación o desapego, fatiga cognitiva y agotamiento físico-emocional. Por último, se empleó un AFC para verificar la validez del modelo tridimensional.

Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de fiabilidad de las escalas. Para ello, se evaluó la consistencia interna de la escala de Burnout, la escala DCS y la escala EMAS (cuyos valores se representaron en el apartado de instrumentos), mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α) y el coeficiente omega de McDonald (ω).

Para analizar las correlaciones entre las variables (burnout, apoyo social, demandas de estudio y control) se utilizaron los coeficientes de Pearson y Spearman. Se usaron ambos índices para garantizar la robustez de los resultados y el rigor estadístico, estableciendo un nivel de significación de las pruebas estadísticas de $p < .05$.

Por último, se llevaron a cabo dos regresiones lineales múltiples con términos de interacción, para analizar si el control percibido y el apoyo del tutor modulan o amortiguan el efecto de las demandas académicas sobre el burnout. Las variables continuas giraron en torno a la media antes de calcular las interacciones. El ajuste de cada modelo se valoró a partir de la significación global (F), la varianza explicada (R^2) y los coeficientes estandarizados (β) y no estandarizados (B).

6. Resultados

6.1. Análisis descriptivo de las variables de la preparación

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos sociodemográficos, los cuales han sido descritos en el apartado de participantes del método, así como de las variables relacionadas con la preparación del examen PIR (ver tabla 1).

Tabla 1. Datos del proceso de preparación al PIR (N = 123)

Variable	Categoría	n	%
Espacio adecuado de estudio	Sí	110	89.4
	No	7	5.7
	A veces/parcialmente	6	4.9
Modalidad de preparación	Academia PIR	89	72.4
	Por cuenta propia	7	5.7
	Tutor/a individual	2	1.6
	Combinación de modalidades	25	20.3
Tiempo de preparación	Menos de 6 meses	10	8.1
	Entre 6 meses y 1 año	24	19.5
	Entre 1 y 2 años	31	25.2
	Entre 2 y 3 años	20	16.3
	Entre 3 y 4 años	16	13.0
	Entre 4 y 5 años	14	11.4
	Más de 5 años	8	6.5
Horas de estudio diarias	Menos de 2 horas	2	1.6
	Entre 2 y 4 horas	15	12.2
	Entre 5 y 6 horas	36	29.3
	Entre 7 y 8 horas	62	50.4
	Entre 9 y 10 horas	7	5.7
	Más de 10 horas	1	0.8
Número de convocatorias PIR	0	11	8.9

Variable	Categoría	n	%
	1	44	35.8
	2	20	16.3
	3	20	16.3
	4	15	12.2
	5	9	7.3
	6	3	2.4
	10	1	0.8

Nota. N = 123. La categoría "Combinación de modalidades" incluye participantes que combinaron distintas formas de preparación (p. ej., academia y tutor individual).

Los datos relativos a la preparación a destacar son los siguientes: la modalidad de preparación predominante es mediante academias especializadas, la mayoría de los participantes estudia una media de entre 5 a 8 horas diarias, la gran mayoría cuenta con un espacio adecuado de estudio y, tanto el número de convocatorias como el tiempo de preparación varían bastante, siendo entre 1 y 3 convocatorias presentadas lo más frecuente y entre 6 meses y 2 años de preparación.

6.2. Correlaciones entre burnout y variables asociadas al modelo

Con el objetivo de analizar la relación entre el burnout y las variables incluidas en el modelo teórico, se realizaron análisis correlacionales utilizando los coeficientes de Pearson y Spearman. Los resultados se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Correlaciones de Pearson (*r*) y Spearman (*ρ*) entre el burnout total y las variables del modelo (*v*) (N = 123)

Variable		1	2	3	4	5	6	7
1. Burnout total	<i>r</i>	—	—	—	—	—	—	—
	<i>ρ</i>	—	—	—	—	—	—	—
2. Control (<i>v</i>)	<i>r</i>	-.274**	—	—	—	—	—	—
	<i>ρ</i>	-.254**	—	—	—	—	—	—
3. Demandas (<i>v</i>)	<i>r</i>	.430***	-.239**	—	—	—	—	—
	<i>ρ</i>	.476***	-.229*	—	—	—	—	—

Variable		1	2	3	4	5	6	7
4. Apoyo tutor (v)	<i>r</i>	-.300**	.235*	-.153	—	—	—	—
	<i>ρ</i>	-.337***	.217*	-.226*	—	—	—	—
5. Apoyo compañeros (v)	<i>r</i>	-.167	.103	-.088	.245**	—	—	—
	<i>ρ</i>	-.173	.102	-.112	.225*	—	—	—
6. Apoyo social familia (v)	<i>r</i>	-.081	.107	-.142	.173	-.014	—	—
	<i>ρ</i>	-.139	.103	-.211*	.186	.018	—	—
7. Apoyo social amigos(v)	<i>r</i>	-.162	.265**	-.012	.152	.188	.446***	—
	<i>ρ</i>	-.109	.207*	-.006	.211*	.215*	.461***	—

Nota. Cada variable tiene dos filas: la primera corresponde al coeficiente de correlación de Pearson (*r*) y la segunda al coeficiente de Spearman (*ρ*). Variable del modelo (v). * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En primer lugar, las demandas de estudio percibidas presentaron una correlación con el burnout significativa ($r = .430$, $p = .476$, $p < .001$), de modo que a mayores demandas y/o exigencias percibidas, mayor burnout académico. Es la correlación positiva más elevada encontrada.

En segundo lugar, el control percibido ($r = -.274$, $p = .002$; $ρ = -.254$, $p = .005$) muestra una correlación inversa con el agotamiento, a mayores niveles de esta variable, menores niveles de burnout.

En tercer lugar, el apoyo del tutor ($r = -.300$, $p = .001$; $ρ = -.337$, $p < .001$) también muestra una correlación inversa con el burnout, por consiguiente, a mayores niveles de este tipo de apoyo, menores niveles de burnout.

En último lugar, cabe destacar que el resto de los apoyos percibidos no han resultado ser estadísticamente significativos en lo referente al burnout: el apoyo familiar es la variable con menor asociación con el agotamiento ($r = -.081$, $p = .375$; $ρ = -.139$, $p = .126$).

La correlación del apoyo social de amistad tampoco ha resultado estadísticamente significativa con el burnout ($r = -.162$, $p = .073$; $ρ = -.109$, $p = .232$).

El apoyo de personas relevantes/otros significativos no muestra una relación significativa con la presencia de agotamiento ($r = -.145$, $p = .111$; $ρ = -.139$, $p = .125$) y el apoyo de los

compañeros de preparación no alcanza los niveles estadísticamente significativos necesarios ($r = -.167, p = .077$; $\rho = -.173, p = .068$).

6.3. Análisis de moderación

Para evaluar la posible función amortiguadora del control y del apoyo social (apoyo del tutor) en relación con las demandas académicas y el burnout, se realizaron los siguientes análisis de regresión lineal (ver tabla 3):

Tabla 3. Resultados de los Modelos de Regresión Lineal para la Predicción del Burnout Académico

Variable	<i>B</i>	β	<i>p</i>
Modelo 1 (Control)			
Demandas Académicas	1.035	.384	< .001
Control Percibido	-0.531	-.187	.058
Demandas × Control	0.008	.009	.925
Modelo 2 (Apoyo tutor)			
Demandas Académicas	1.001	.373	< .001
Apoyo del Tutor	-0.822	-.238	.008
Demandas × Apoyo	-0.017	-.017	.844

Nota. Las variables continuas fueron centradas en la media antes del análisis. Para el Modelo 1, $R^2 = .217$; para el Modelo 2, $R^2 = .226$. La variable dependiente en ambos modelos *B*, representa los coeficientes no estandarizados, mientras que β indica los coeficientes estandarizados. La variable dependiente en ambos modelos fue el burnout académico. *B* representa los coeficientes no estandarizados y β los coeficientes estandarizados

El primer modelo de regresión (control percibido) determinó que las demandas académicas predijeron el burnout ($B = 1.035, \beta = .384, p < .001$), mientras que el control percibido mostró una asociación negativa ($B = -0.531, \beta = -.187, p = .058$). El efecto moderador no fue significativo ($B = 0.008, p = .925$), por lo que no se confirmó el efecto modulador del control percibido en el burnout ($R^2 = .217$).

El segundo modelo de regresión (apoyo del tutor) concluyó que las demandas académicas mantuvieron su efecto sobre el burnout ($B = 1.001, \beta = .373, p < .001$). El apoyo del tutor

resultó ser un predictor significativo y negativo ($B = -0.822$, $\beta = -.238$, $p = .008$), pero su interacción con las demandas no fue significativa ($B = -0.017$, $p = .844$), no se encontró evidencia de un papel moderador ($R^2 = .226$).

7. Discusión

El objetivo general del estudio ha sido analizar la relación del burnout estudiantil en una muestra de estudiantes para el examen PIR con las variables del modelo DCS y distintos tipos de apoyo social. A continuación, se presenta una interpretación de los resultados de acuerdo con la literatura previamente mencionada, para contrastar los objetivos del estudio.

En cuanto al primer objetivo específico, analizar la relación entre demandas y burnout, se puede observar que las demandas percibidas se han asociado con el burnout, de modo que las exigencias elevadas se relacionaron con una mayor presencia de agotamiento, situándose como la variable con mayor relación con el burnout en la muestra. Esta conclusión confirma la primera hipótesis propuesta: correlación positiva, a mayores demandas, mayor burnout. Atendiendo a la literatura, los resultados del estudio coinciden con los del metaanálisis de Kim et al. (2021) en el que se confirma que las demandas académicas actúan como estresores que influyen directamente en la aparición de agotamiento en los estudiantes.

En esta misma línea, el modelo JD-R de Bakker y Demerouti (2017), también afirma que cuanto mayores sean las demandas y menores sean los recursos, mayor probabilidad habrá de que aparezca burnout en el sujeto, tal y como sucede en nuestro estudio. En concreto, según Arjona et al. (2024), el examen PIR requiere una preparación muy demandante y compleja, lo cual se podría relacionar con el burnout, como se ha observado.

El segundo objetivo específico, fue analizar la relación entre el control y el burnout, de modo que los resultados muestran que la presencia de control o autonomía percibida se asocia con un menor nivel de burnout en la muestra. Este hallazgo respalda la segunda hipótesis: se dará una relación negativa entre el burnout y el control percibido, a mayor control, menor presencia de burnout. Kim et al. (2021), afirmaban que un alto nivel de control académico reduce los sentimientos de ineficacia y actúa como un potente recurso personal en el ámbito académico. Estos hallazgos se corresponden con los presentes resultados del estudio, de modo que si el opositor u opositora siente que tiene mayor autonomía o mayor poder de decisión sobre su preparación sufrirá menor desgaste y menor burnout académico.

Sin embargo, la consistencia interna del componente de control de la escala DCS salió algo inferior a lo deseado, lo cual sucedió de igual manera en el estudio de Palmieri et al. (2023).

Esto podría significar que medir el control en estudiantes supone una mayor dificultad que en otro tipo de muestra como en trabajadores.

El tercer objetivo específico consistió en analizar la relación entre el apoyo social y el burnout y, en este caso, la única correlación con el burnout fue del apoyo del tutor, ningún otro apoyo resultó ser relevante estadísticamente en relación con el burnout. A mayor apoyo del tutor, menor nivel de burnout. Por ello, la hipótesis número tres, se cumple parcialmente, ya que no todo el apoyo social percibido disminuye por igual el burnout, en el presente estudio el único tipo de apoyo que se asocia con menores niveles de burnout es el del tutor.

El resto de los apoyos sociales no se han correlacionado con menores niveles de burnout, siendo especialmente relevante mencionar el apoyo familiar. Sin embargo, Gil-Calderón et al. (2021), afirman que el apoyo familiar se identifica como el tipo de apoyo más protector en relación con el burnout académico. Esta discrepancia podría deberse a la especificidad de la muestra de estudiantes PIR frente a la de estudiantes de Grado. Song y He (2025) no obstante, observaron que el apoyo de los profesores sí que se asociaba a menores niveles de burnout, lo cual coincide con los resultados de este estudio. En último lugar, Kim et al. (2021) indican que el apoyo instrumental, en este caso el apoyo del tutor es superior al apoyo emocional, como podría ser familiar o de los amigos, en contextos de elevada exigencia académica. Esto puede significar que el apoyo emocional no es suficiente para resultar significativo en los opositores al PIR y disminuir el burnout y podría ser necesario un tipo de apoyo más práctico, especializado y/o técnico.

El cuarto y último objetivo, el cual fue explorar un posible rol amortiguador del control percibido y del apoyo social en lo que respecta al burnout y las demandas, no se alcanzó. Ya que, no se encontró suficiente evidencia de que el control percibido amortiguara la relación entre demandas académicas y burnout académico. Asimismo, tampoco se evidenció este papel amortiguador entre el apoyo social del tutor (ya que resultó ser el único tipo de apoyo relevante) y las demandas junto con el burnout. Por lo tanto, la cuarta y última hipótesis no pudo confirmarse, ya que, los análisis de moderación no respaldaron el papel amortiguador de estas variables. Estos resultados se alejan de lo propuesto por Karasek y Theorell (1990), en concreto con la hipótesis amortiguadora del modelo DCS, la cual plantea que el control junto con el apoyo social atenuaría los niveles de burnout y las altas demandas. Landeta y Calvete (2002), también proponen el papel del apoyo social como amortiguador ante el estrés.

La diferencia de resultados entre estudios podría deberse a que el tamaño muestral del presente estudio no es lo suficientemente elevado como para que se den efectos de interacción por la falta de potencia estadística. En el resto de las investigaciones, por ejemplo, la de Fernández-Castillo et al. (2022) o la de Palmieri et al. (2023) contaban con 1.146 y 8.960 estudiantes respectivamente, siendo nuestra muestra únicamente de 123 personas.

7.1. Limitaciones

El estudio ha presentado ciertas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, se destaca la difícil generalización de los resultados encontrados en la muestra a la población masculina, ya que el 91,1% son mujeres. Además, la mayoría de los participantes vive con su familia y se prepara en academias especializadas. Esta escasa diversidad muestral dificulta la extrapolación de los hallazgos del estudio a otros perfiles de opositores, como quienes estudian de por cuenta propia o cuentan con responsabilidades familiares, los cuales se encuentran poco representados en la muestra.

En segundo lugar, el tipo de diseño utilizado (transversal, correlacional y no experimental) no permite establecer relaciones de causalidad entre las variables, ni explorar como evolucionaría el burnout académico a lo largo del tiempo de preparación de la oposición.

En tercer lugar, la ausencia de efectos de interacción (hipótesis amortiguadora) podría deberse al tamaño muestral, ya que, aunque la muestra (N=123) haya resultado suficiente para realizar el presente TFM, la capacidad para detectar estos efectos podría ser limitada. Esto es debido a la reducida potencia estadística, podría estar sucediendo un Error Tipo 2, un falso negativo, de modo que es posible que este efecto sí exista en la población total de opositores, pero con tan poca muestra no es posible detectarlo. Sería necesario por ello, un aumento de la muestra.

En cuarto lugar, ha podido producirse un sesgo de selección, de modo que el tipo de muestreo (por conveniencia, a través de redes sociales) podría haber atraído a cierto perfil de opositor más activo digitalmente o con niveles específicos de malestar que le motivaran a participar más que otro tipo de perfil.

En quinto lugar, dentro de la escala DCS adaptada, la subescala de control mostró una fiabilidad y consistencia interna algo escasa ($\alpha = .562$), sobre todo en comparación con la escala original. Asimismo, hubo que eliminar el ítem 13 porque no encajaba estadísticamente

con el resto. Es posible que este ítem mida más concretamente autoeficacia o expectativas de logro. Para futuros estudios sería conveniente adaptar de manera más adecuada la escala, puesto que, actualmente presenta limitaciones.

7.2. Prospectiva

Se proponen las siguientes líneas de investigación basadas en los hallazgos del presente estudio:

- Profundizar en el papel del tutor durante la preparación del examen PIR. Como se ha visto anteriormente, el apoyo del tutor fue el único tipo de apoyo que obtuvo correlaciones significativas con la disminución del burnout, es por ello por lo que sería de gran interés realizar futuros estudios analizando qué factores o variables determinan este resultado (planificación del estudio, resolución de dudas o incluso apoyo emocional, entre otros) para conseguir maximizar su ayuda en cuanto al alumnado. Fomentar el apoyo del tutor o docente puede ayudar a reducir el burnout incluso con una carga académica elevada, lo cual es un factor de intervención clave.
- Replicar el estudio con muestras de mayor tamaño y una proporción de género más equilibrada, ya que en este estudio hay una mayoría de mujeres y el tamaño muestral podría ser más elevado. Además, se propone que las futuras investigaciones no solo sean de tipo transversal, sino que pudieran estudiarse los efectos del burnout a nivel longitudinal, realizando un seguimiento de la muestra a lo largo de los meses e incluso años de la preparación. Todo ello para aumentar la generalización de los resultados y para mejorar la potencia estadística y disminuir el error tipo 2, como se comentó en las limitaciones.
- Revisar y mejorar la adaptación de la escala de burnout estudiantil y la DCS para población PIR, así como solventar el problema del ítem 13, revisar las propiedades psicométricas y analizar el modelo tridimensional utilizado en este trabajo. También podría replicarse el estudio con otro tipo de escalas como el MBI-SS u otro tipo de modelos. Futuras investigaciones podrían continuar validando instrumentos específicos para población opositora PIR.
- Diseñar intervenciones preventivas basadas en el modelo DCS y los resultados de este trabajo. Estas intervenciones deberían incluir estrategias para fortalecer la autonomía

y el control en el estudio, variable que se ha visto asociada a disminución del burnout y una adecuada gestión de las demandas percibidas, entre otras.

- Finalmente, seguir investigando sobre la salud mental en opositores PIR, debido a que son una población vulnerable y a los escasos estudios publicados sobre el tema. Estos estudiantes serán los futuros profesionales que se encarguen de atender a población con distintas necesidades psicológicas en el sistema nacional de salud. Es por ello imprescindible, continuar analizando factores de riesgo y de protección dentro de estudios experimentales.

8. Conclusiones

Con respecto a los resultados y la discusión de este estudio se puede evidenciar lo siguiente:

El perfil predominante de la muestra se corresponde con una mujer joven, 26 años, graduada en psicología, que vive con familiares de origen y sin responsabilidades familiares. Se prepara el PIR en una academia y dedica entre 5 y 8 horas diarias de estudio tras varios meses/años de preparación.

Las demandas percibidas se han asociado con el burnout, por consiguiente, las exigencias elevadas se relacionaron con una mayor presencia de agotamiento, situándose como la variable con mayor relación con el burnout en la muestra. Y en cuanto a la relación del burnout con el control percibido (autonomía), la presencia de este último se asocia con unos menores niveles de burnout en la muestra.

Por otro lado, el apoyo del tutor también se considera una variable determinante en relación con el burnout, de manera que, si el participante percibe mayor apoyo de su tutor, habrá una menor manifestación de agotamiento. El apoyo del tutor se consolida como el más relevante, por encima incluso del familiar o el de los amigos. Estos resultados permiten afirmar que no todo el apoyo social protege por igual, sino que dependerá del contexto y de la fuente que lo proporciona.

El apoyo familiar, sin embargo, presenta una nula relación con el burnout, pese a que la mayoría de los participantes conviven con sus familias. Esto se traduce en que a mayor apoyo familiar no se produce necesariamente con menores niveles de burnout académico. Atendiendo al resto de apoyos: amigos, otras personas significativas y/o el de los compañeros, tampoco mostraron relación con la disminución de burnout en la muestra.

Los análisis de moderación no apoyaron la hipótesis del efecto amortiguador del control percibido ni del apoyo del tutor. Sin embargo, los resultados mostraron efectos directos significativos: las demandas académicas se asociaron con mayores niveles de burnout, mientras que el apoyo del tutor se asoció con menores niveles de burnout académico. Aunque no se observó un efecto moderador, el apoyo del tutor sí mostró una asociación directa negativa con el burnout académico. En otras palabras, cuando las demandas académicas son elevadas en el estudiante, no se reducen por contar con mayor control o apoyo del tutor.

Para finalizar, este estudio evidencia que el burnout en el opositor u opositora PIR puede atenuarse favoreciendo la autonomía, disminuyendo la elevada demanda académica y, sobre todo, potenciando el apoyo del tutor. Es necesario diseñar futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños longitudinales que permitían profundizar en estos mecanismos. Proteger la salud mental de quienes se preparan para acceder a la Psicología Clínica no solo es relevante durante la etapa de oposición, sino también para favorecer una incorporación más saludable a la residencia. Es la clave para garantizar una atención psicológica de calidad en el sistema sanitario español.

Referencias bibliográficas

- Arjona Jiménez, E., García Cid, S., Suárez Fuentes, N., y Zaragoza Ferrando, L. (2024). Cuidando a la Residente, Cuidando la Profesión. *Psicología Clínica*, 1 (1). <https://doi.org/10.62873/psclin.v1i1.8>
- Bakker, AB, y Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Barraza Macías, A. (2008). *Escala unidimensional del burnout estudiantil. Investigación Educativa Duranguense*, 4(9), 104–106.
- Caballero Domínguez, C. C., Hederich, C., y Palacio Sañudo, J. E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131–146.
- Carreras, B., y Morilla, I. (2010). Estudio sobre el examen PIR. https://www.researchgate.net/publication/316621041_Estudio_sobre_el_examen_PIR
- Edelwich, J., y Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences Press.
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., y Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Fernández-Castillo, A., Fernández-Prados, M. J., y Roldán-Molina, N. (2022). Estructura factorial y consistencia interna de la escala de burnout estudiantil en población juvenil española. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 65(4), 35. <https://doi.org/10.21865/RIDEP65.4.03>
- Frajerman, A., Morvan, Y., Krebs, M.-O., Gorwood, P., y Chaumette, B. (2019). Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Gil-Calderón, J., Alonso-Molero, J., Dierssen-Sotos, T., Gómez-Acebo, I., y Llorca, J. (2021). Burnout syndrome in Spanish medical students. *BMC Medical Education*, 21(1), 231. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02661-4>
- Greene, G. (1960). *A burnt-out case*. Vintage.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Karasek, R. A., y Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Kim, S., Kim, H., Park, E. H., Kim, B., Lee, S. M., y Kim, B. (2021). Applying the demand–control–support model on burnout in students: A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 58(11), 2130-2147. <https://doi.org/10.1002/pits.22581>
- Landeta, O., y Calvete, E. (2002). Adaptación y validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido. *Ansiedad y Estrés*, 8(2–3), 173–182.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237–250). Taylor & Francis.
- Lovo, J. (2020). Síndrome de burnout: Un problema moderno. *Entorno*, (70), 110-120. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i70.10371>
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9(5), 16–22.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (págs. 68-85). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198522799.003.0004>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., y Ortega-Martín, J. L. (2023). Burnout, estrés y resiliencia en el proceso de oposición a cuerpos educativos. *Revista de Educación*, (402), 32. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-594>
- Ministerio de Sanidad. (2025). *Información al profesional: Formación Sanitaria Especializada*. <https://www.sanidad.gob.es/areas/profesionesSanitarias/formacionEspecializada/registroNacional/home.htm>
- Nagle, E., Griskevica, I., Rajevska, O., Ivanovs, A., Mihailova, S., y Skruzkalne, I. (2024). Factors affecting healthcare workers burnout and their conceptual models: Scoping review. *BMC Psychology*, 12(1), 637. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02130-9>
- Palmieri, J. W., Agardh, A., y Östergren, P.-O. (2023). Validating a modified instrument for measuring Demand-Control-Support among students at a large university in southern Sweden. *Global Health Action*, 16(1), 2226913. <https://doi.org/10.1080/16549716.2023.2226913>
- Risquez, M. R., Fernández, C. G., Hernández, F. P., Tovar, A. A., Alcaraz, F. L., Romera, A. L., ... Bellón, R. L. (2008). Estudio comparativo del burnout en personal de enfermería de Cuidados Intensivos y Urgencias. *Enfermería Intensiva*, 19(1), 2–13.
- Ródenas Perea, G., Bellido Zanín, G., Pastor Morales, J., de la Vega Rodríguez, I., Guarch-Oncins, M., y Prado Abril, J. (2023). Dear trainees, take care of yourselves: A guide to surviving clinical psychology. *Papeles del Psicólogo*, 44(2), 78–84. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3014>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y 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>
- Song, J., y He, Y. (2025). The effects of perceived social support on academic burnout of college students: A moderated chain mediation model. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 25(2), 1–30. <https://doi.org/10.24193/jebp.2025.2.9>
- Yang, H.-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., y Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Anexo A. Escala de Burnout Estudiantil

Tabla 1

Escala de Burnout Estudiantil (Fernández-Castillo et al., 2022), adaptada al PIR.

Ítems	Enunciado	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Tener que dedicarme diariamente a la preparación del PIR me cansa	1	2	3	4
2	Los problemas relacionados con la preparación del PIR me desaniman fácilmente	1	2	3	4
3	Durante el estudio o las clases de preparación me siento somnoliento/a	1	2	3	4
4	Creo que estudiar para el PIR hace que me sienta agotado/a	1	2	3	4
5	Cada vez me resulta más difícil concentrarme durante el estudio o las clases de preparación	1	2	3	4
6	Me siento desilusionado/a con la preparación del PIR	1	2	3	4
7	Antes de terminar mi jornada de estudio ya me siento cansado/a	1	2	3	4
8	No me interesa asistir a clases o dedicar tiempo al estudio del PIR	1	2	3	4
9	Cada vez me cuesta más trabajo mantener la atención durante las explicaciones o el estudio	1	2	3	4
10	Asistir a clases o estudiar para el PIR se me hace aburrido	1	2	3	4
11	Siento que estudiar para el PIR me está desgastando físicamente	1	2	3	4
12	Cada vez me siento más frustrado/a con la preparación del PIR	1	2	3	4
13	No creo que vaya a superar con éxito el examen PIR	1	2	3	4

Ítems	Enunciado	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
14	Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio	1	2	3	4
15	Creo que estudiar para el PIR me está desgastando emocionalmente	1	2	3	4

Nota. Esta tabla muestra los ítems de la Escala de Burnout Estudiantil adaptadas al PIR, así como sus respuestas estilo Likert.

Anexo B. Escala Demand-Control-Support

Tabla 2

Escala Demand-Control-Support (DCS) (Palmieri et al., 2023), adaptada al PIR.

Ítems	Enunciado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Control					
1	En mi preparación del PIR realizo las mismas tareas una y otra vez	1	2	3	4
2	Mi preparación del PIR requiere que sea creativo/a en mi forma de estudiar	1	2	3	4
3	Puedo decidir por mí mismo/a cómo organizar mi estudio	1	2	3	4
4	Mi preparación del PIR requiere que tenga buenas habilidades de estudio y/o conocimientos previos sobre la materia	1	2	3	4
5	Tengo poca libertad para decidir cómo organizar mi preparación y mi estudio	1	2	3	4
6	Realizo muchas tareas diferentes como parte de mi preparación del PIR	1	2	3	4
7	Tengo la oportunidad de dar mi opinión sobre mi preparación y que esta sea tomada en cuenta	1	2	3	4
8	Tengo la oportunidad de desarrollar mis propias habilidades a través de mi preparación PIR	1	2	3	4

Ítems	Enunciado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<i>Demanda</i>					
9	Mi preparación del PIR implica una alta carga de estudio	1	2	3	4
10	Mi preparación PIR requiere que trabaje de manera muy eficiente	1	2	3	4
11	Mi preparación del PIR me exige un esfuerzo demasiado grande	1	2	3	4
12	Tengo tiempo suficiente para completar las tareas de estudio necesarias	1	2	3	4
13	Mi preparación del PIR requiere largos periodos de concentración intensa en las tareas de estudio	1	2	3	4
14	Las distintas tareas de mi preparación suelen entrar en conflicto entre sí, lo que dificulta completarlas adecuadamente	1	2	3	4
15	Mi preparación PIR es muy estresante	1	2	3	4
<i>Apoyo del tutor/profesor</i>					
16	Mis profesores/as o preparadores/as se preocupan por sus estudiantes	1	2	3	4
17	Mis profesores/as o preparadores/as escuchan lo que tengo que decir	1	2	3	4
18	Mis profesores/as o preparadores/as me	1	2	3	4

Ítems	Enunciado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	ayudan a completar mis tareas de estudio				
19	Mis profesores/as o preparadores/as fomentan la colaboración entre estudiantes	1	2	3	4
<i>Apoyo de los estudiantes/compañeros</i>					
20	Mis compañeros/as de preparación son muy buenos/as estudiando	1	2	3	4
21	Mis compañeros/as de preparación están interesados en mí como persona	1	2	3	4
22	Mis compañeros/as de preparación me ayudan a completar tareas conjuntas	1	2	3	4

Nota. Esta tabla muestra los ítems de la Escala DCS adaptados al PIR, así como sus respuestas estilo Likert. Es una adaptación traducida al español de la versión de Palmieri et al. (2023).

Anexo C. Escala Apoyo Social

Tabla 3

Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMAS) (Landeta y Calvete, 2002)

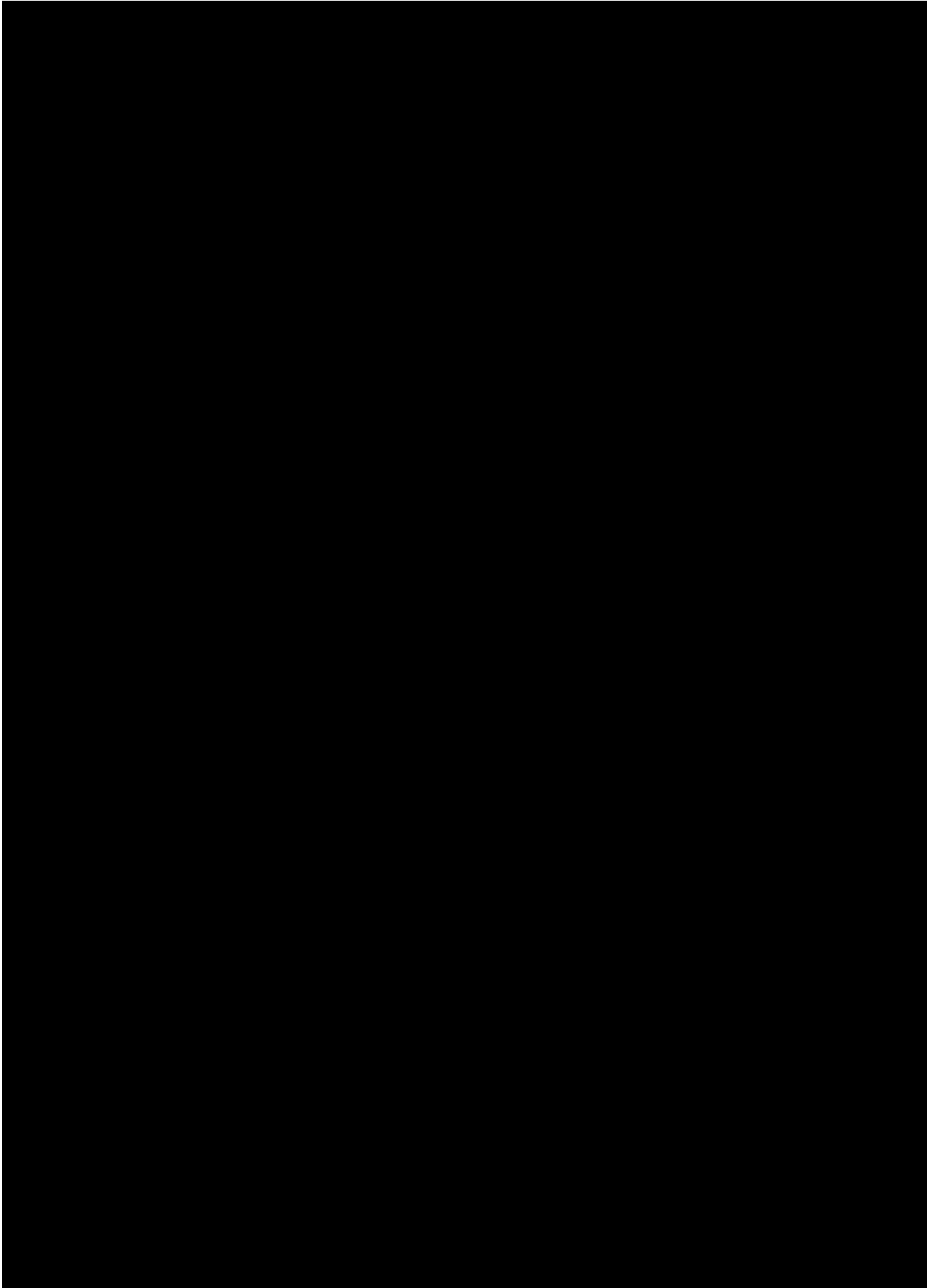
Ítems	Enunciado	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Hay una persona que está cerca cuando estoy en una situación difícil	1	2	3	4	5	6	7
2	Existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías	1	2	3	4	5	6	7
3	Mi familia realmente intenta ayudarme	1	2	3	4	5	6	7
4	Obtengo de mi familia la ayuda y el apoyo emocional que necesito	1	2	3	4	5	6	7
5	Existe una persona que realmente es una fuente de bienestar para mí	1	2	3	4	5	6	7

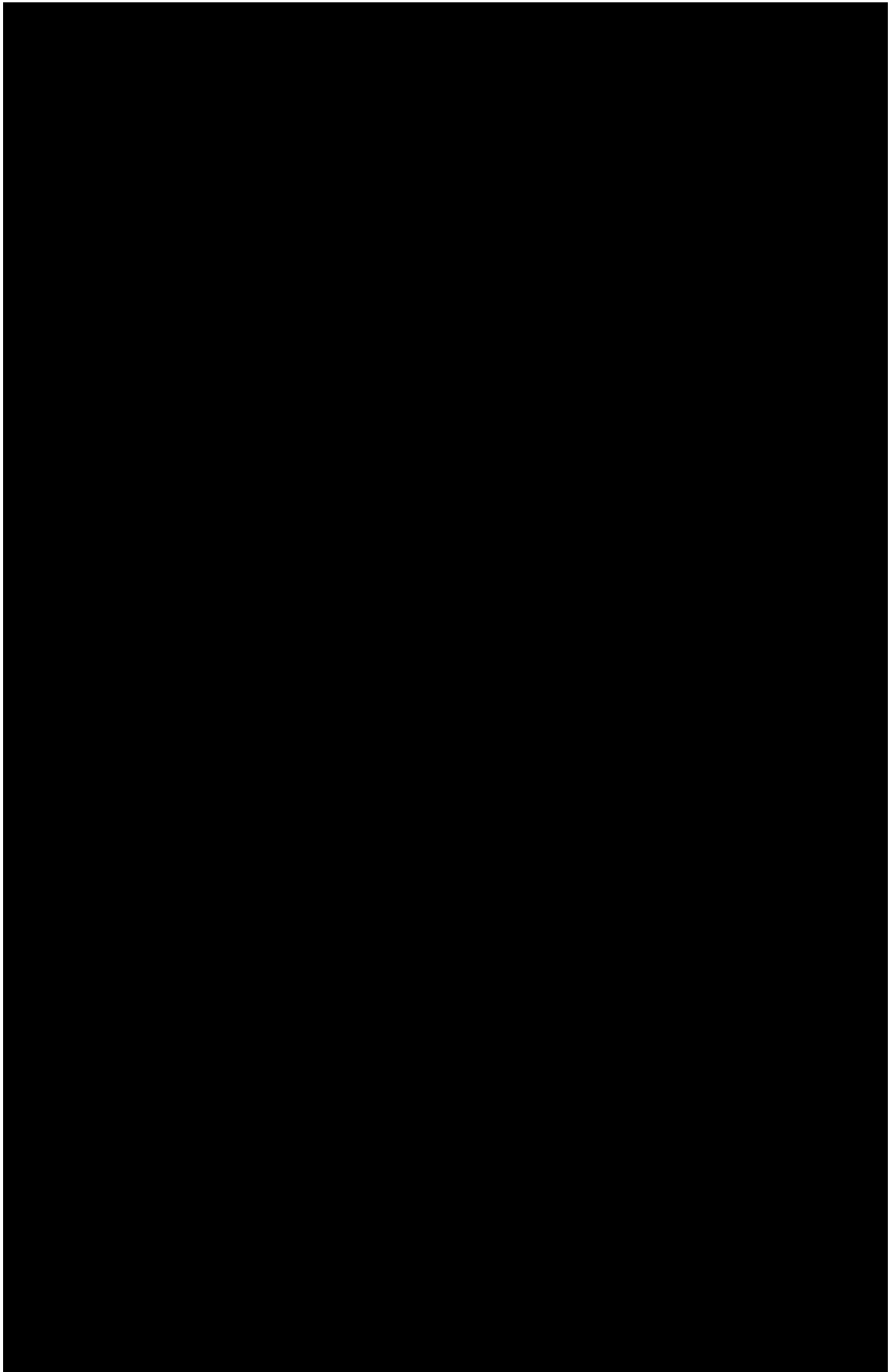
Ítems	Enunciado	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
6	Mis amigos realmente tratan de ayudarme	1	2	3	4	5	6	7
7	Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal	1	2	3	4	5	6	7
8	Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia	1	2	3	4	5	6	7
9	Tengo amigos con los que puedo compartir las penas y alegrías	1	2	3	4	5	6	7
10	Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos	1	2	3	4	5	6	7
11	Mi familia se muestra dispuesta a ayudarme para tomar decisiones	1	2	3	4	5	6	7

Ítems	Enunciado	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
12	Puedo hablar de mis problemas con mis amigos	1	2	3	4	5	6	7

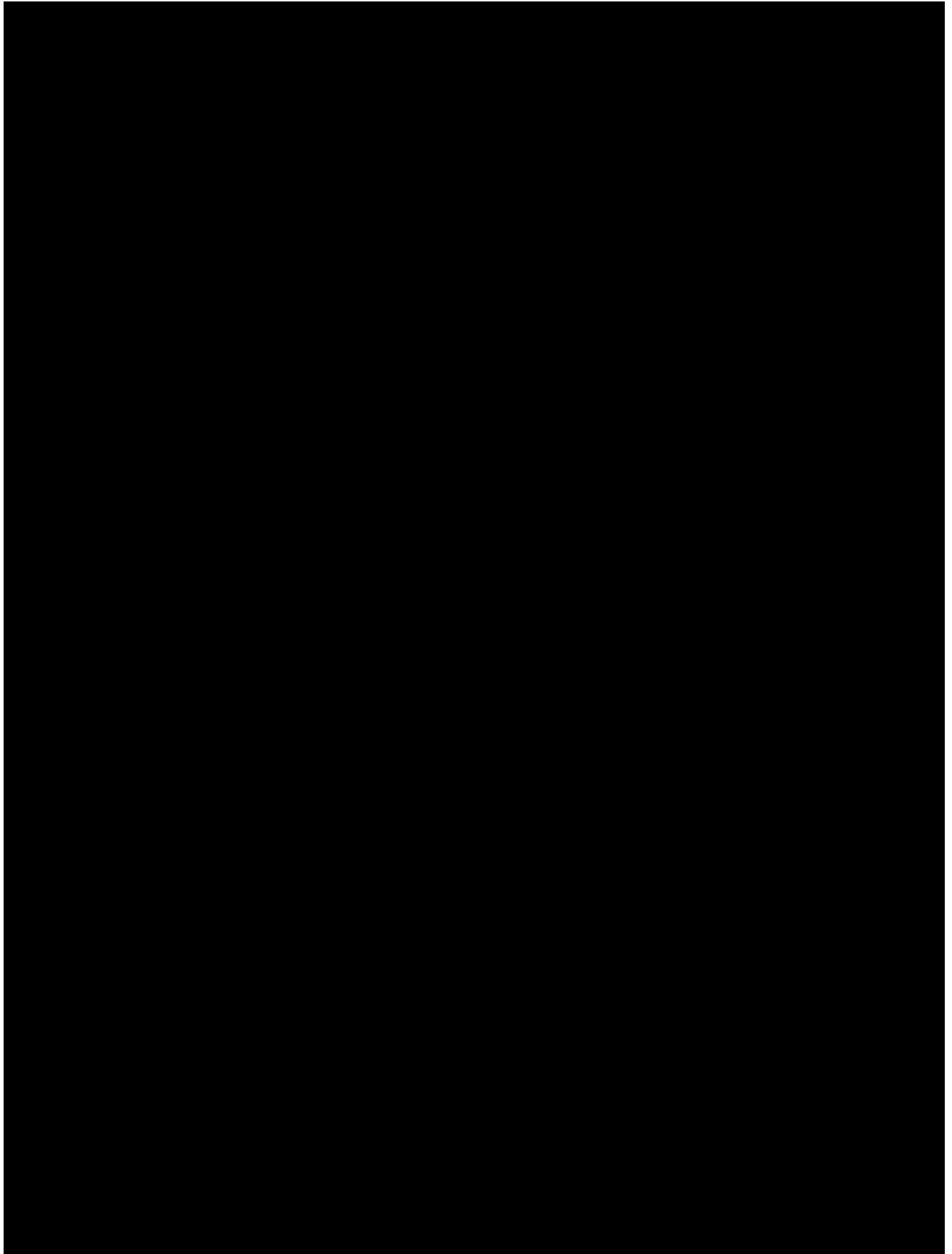
Nota. Esta tabla muestra los ítems de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (EMAS), así como sus respuestas en formato Likert de 7 puntos.

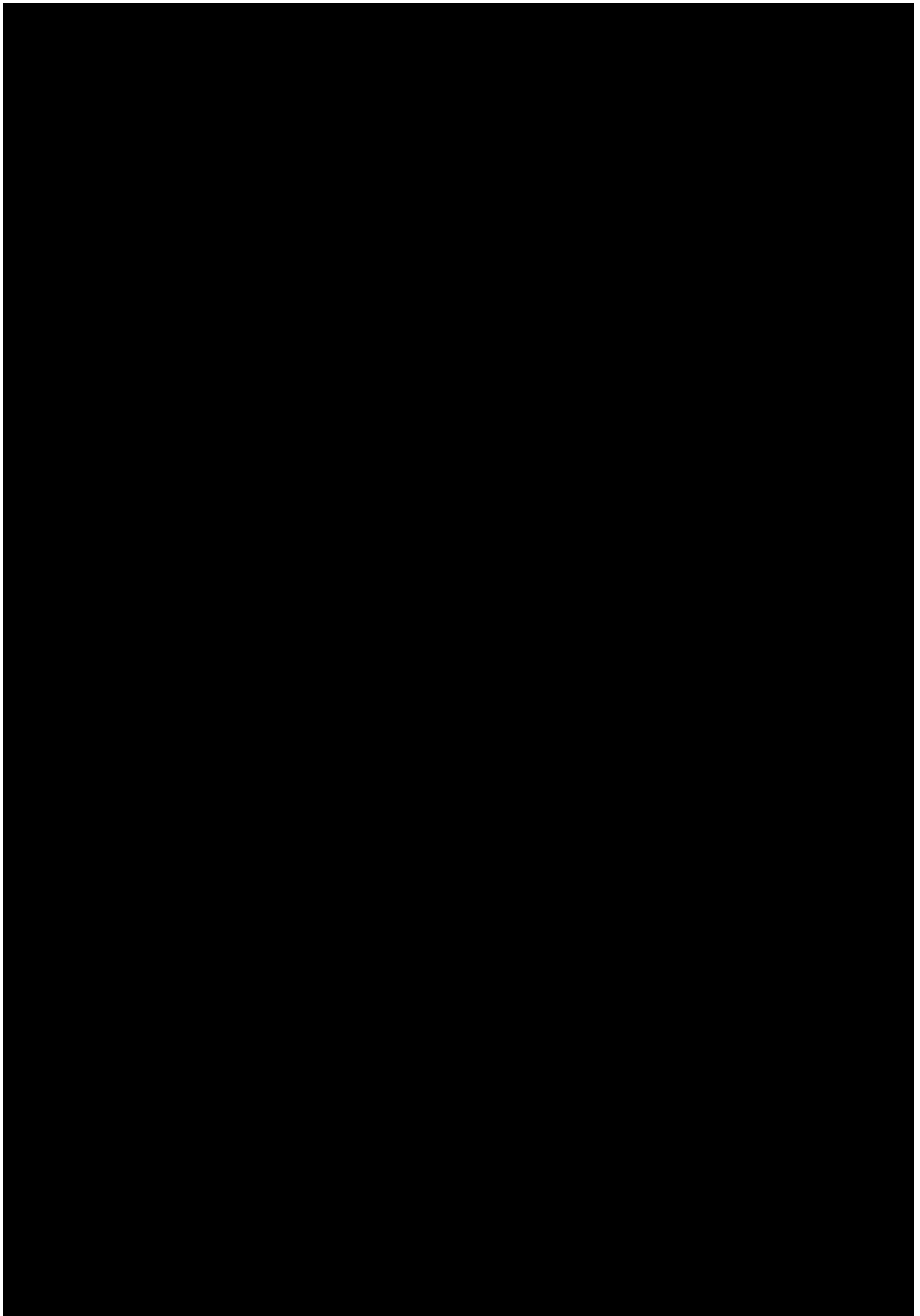
Anexo D. Compromiso de confidencialidad

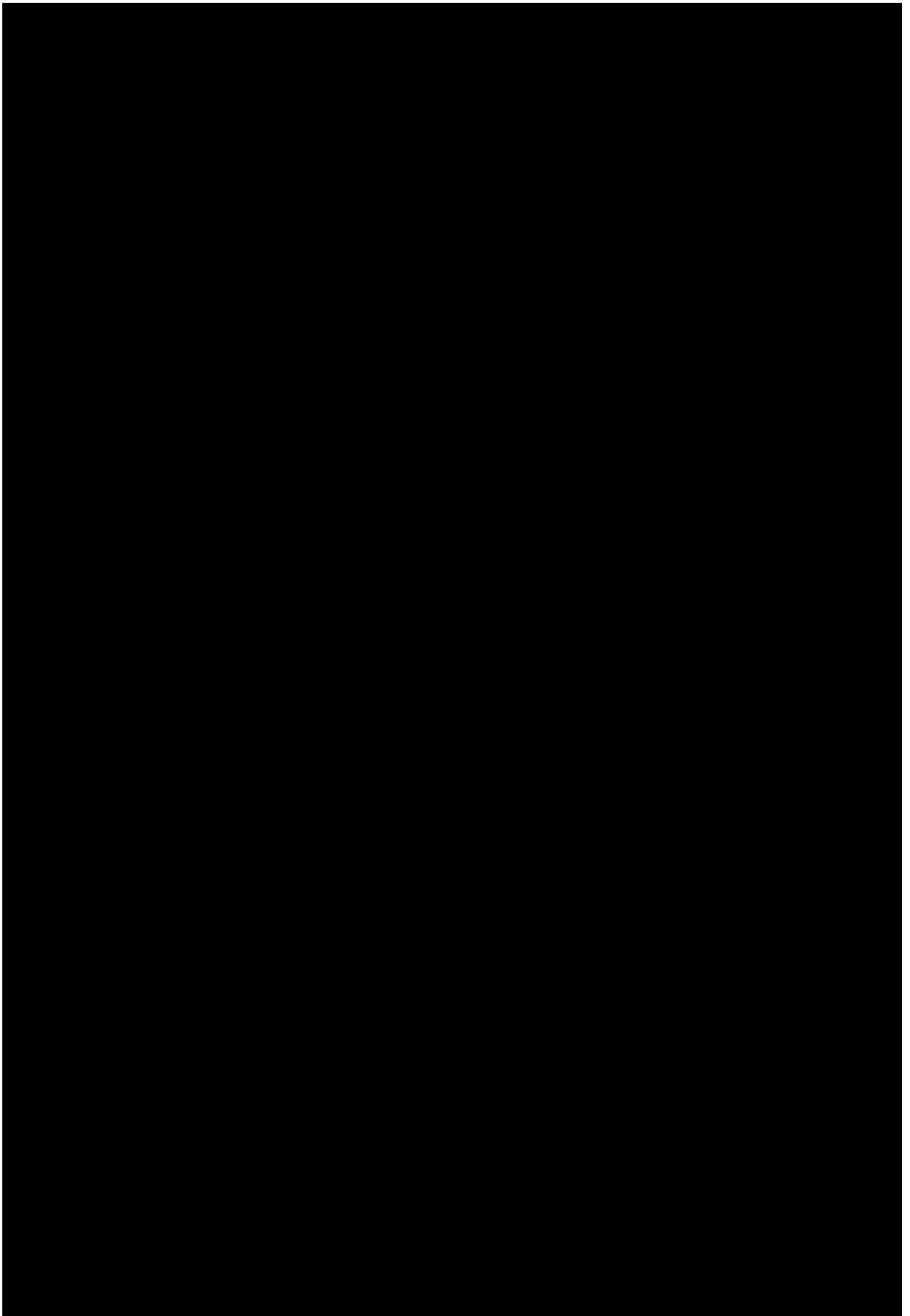


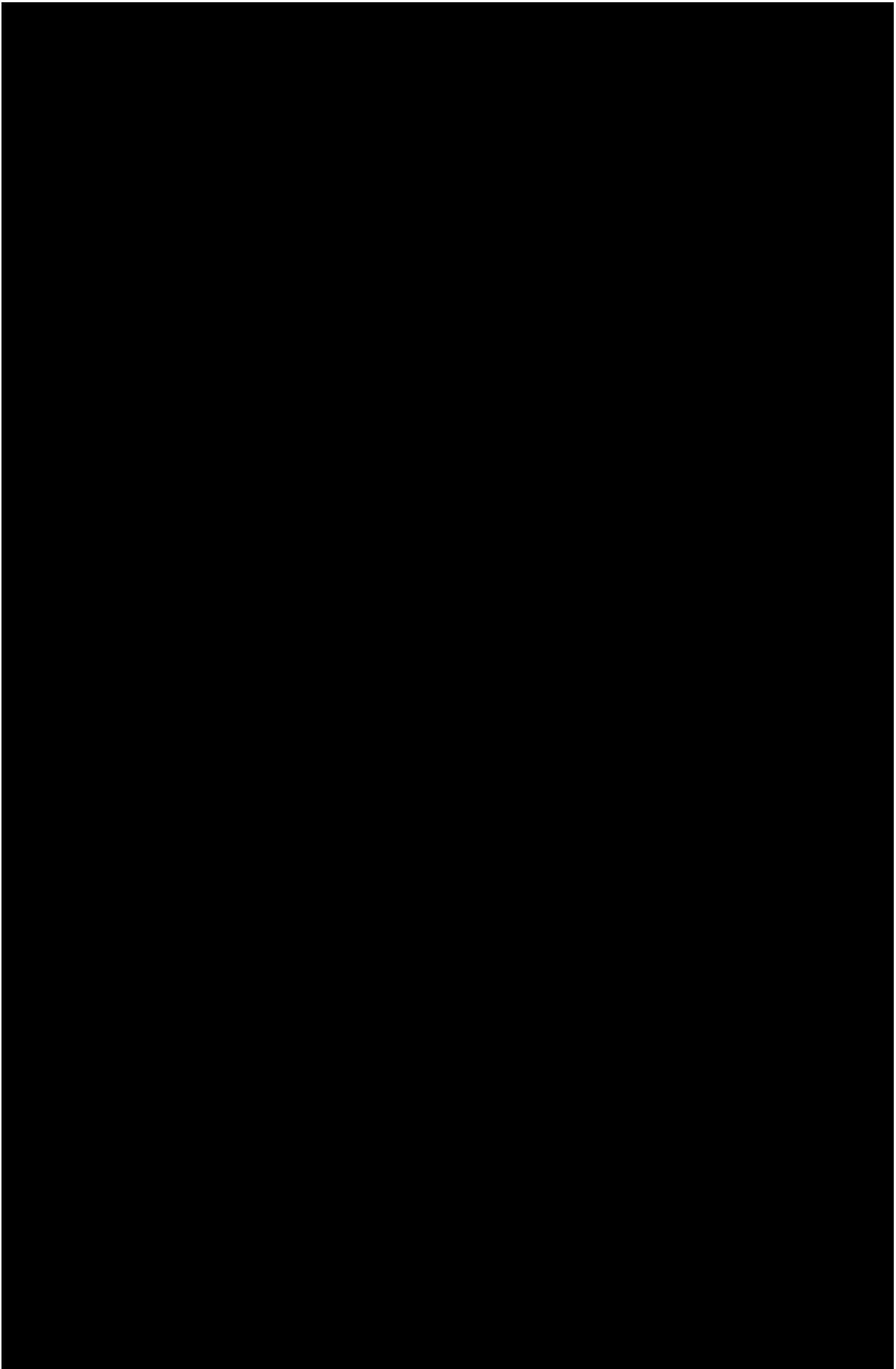


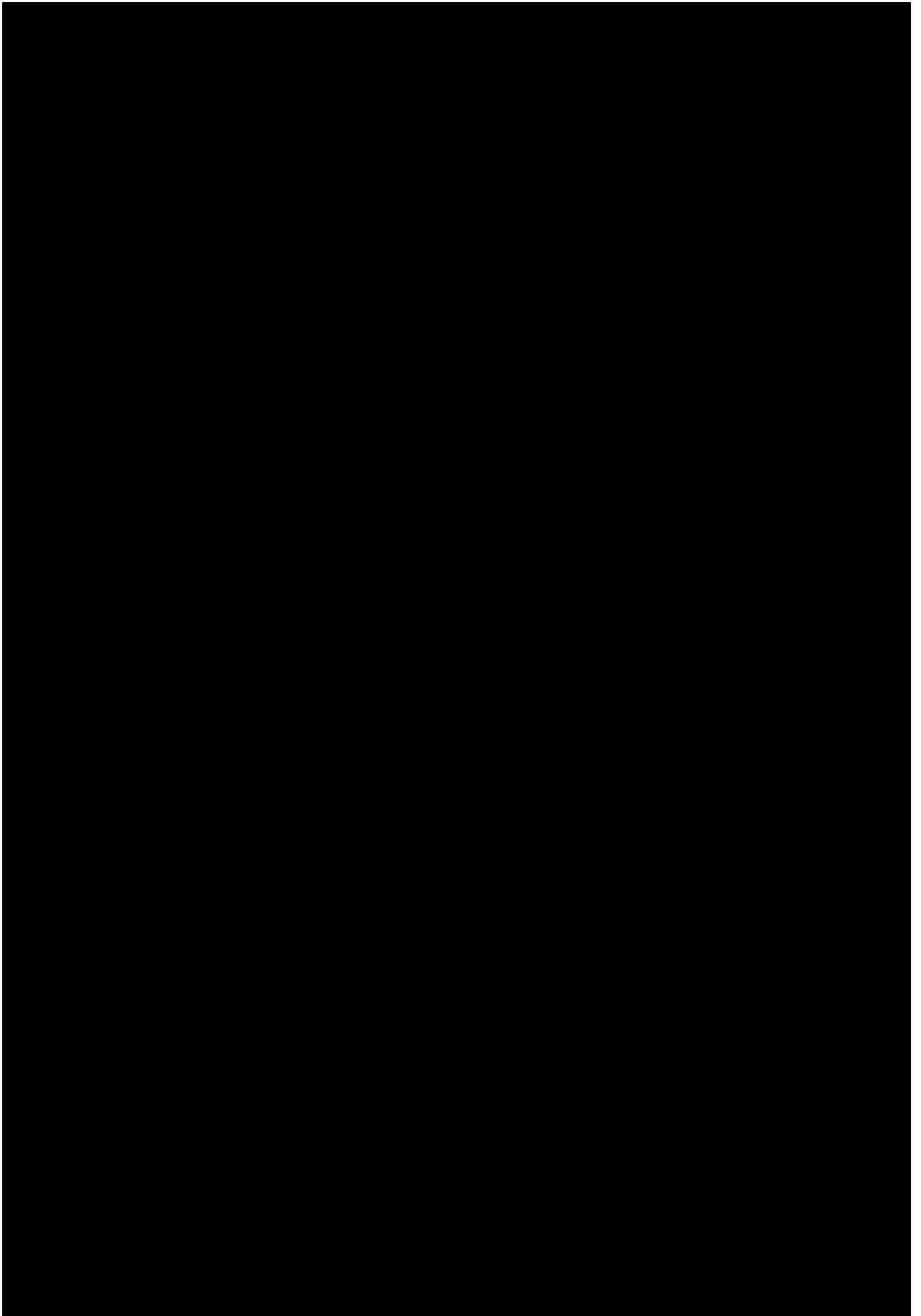
Anexo E. Formulario de memoria de TFE



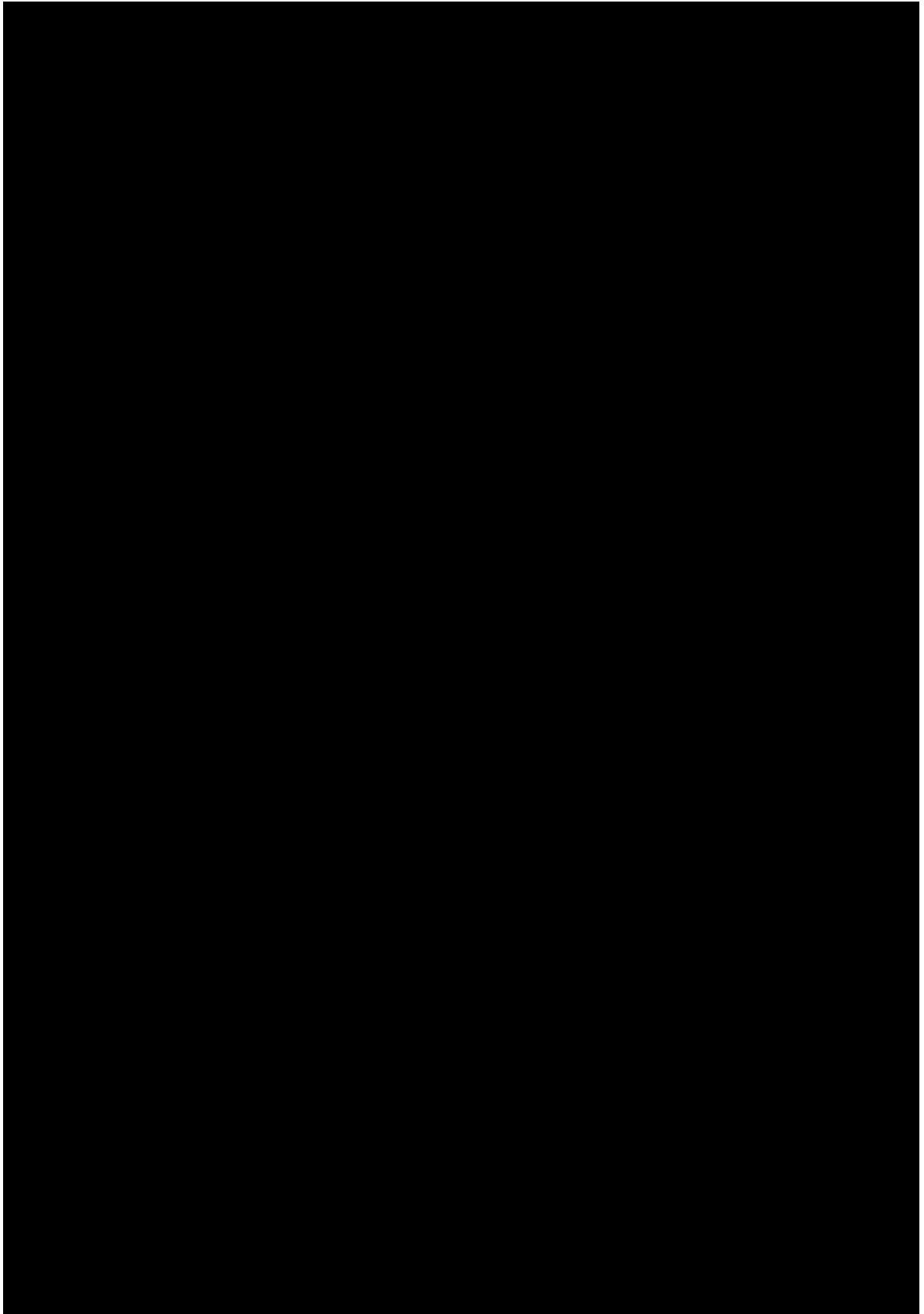








Anexo F. Consentimiento informado. Participantes



Anexo G. Informe favorable comisión

