

Artículo de investigación

<https://doi.org/10.47460/minerva.v7i19.271>

Burnout estudiantil en la universidad contemporánea: factores emocionales, institucionales y pedagógicos

José Calizaya López

<https://orcid.org/0000-0001-6221-0909>

jcalizayal@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Ariosto Carita Choquecahua

<https://orcid.org/0000-0001-6878-6925>

acarita@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Sergio Carmelo Minaya Medina

<https://orcid.org/0009-0004-6611-7057>

sminayam@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Miguel Pacheco Quico

<https://orcid.org/0000-0002-2767-9602>

mpachecoq@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Gloria Isabel Monzon Alvarez

<https://orcid.org/0000-0001-8712-5188>

gmonzon@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

*Autor de correspondencia: jcalizayal@unsa.edu.pe

Recibido (15/10/2025), Aceptado (13/12/2025)

Resumen. Se analizó el burnout académico y su relación con variables psicológicas y contextuales en estudiantes universitarios. Se trabajó con una muestra de 214 estudiantes. Se utilizaron escalas tipo Likert para medir agotamiento emocional, cinismo y eficacia académicos, así como ansiedad, autoeficacia y variables de apoyo institucional. Los resultados descriptivos evidenciaron niveles moderados de agotamiento y cinismo, junto con una eficacia académica relativamente alta. El análisis correlacional mostró asociaciones significativas entre burnout, ansiedad y autoeficacia. Asimismo, el modelo de regresión múltiple indicó que la ansiedad incrementa el agotamiento, mientras que la autoeficacia y el apoyo institucional actúan como factores protectores. Se concluye que el burnout académico responde a una interacción compleja entre variables emocionales y contextuales, lo que destaca la necesidad de intervenciones preventivas integrales en el ámbito universitario.

Palabras clave: burnout académico, ansiedad, autoeficacia, apoyo institucional.

Student Burnout in the Contemporary University: Emotional, Institutional, and Pedagogical Factors

Abstract. Academic burnout and its relationship with psychological and contextual variables in university students were analyzed. The study was conducted with a sample of 214 students. Likert-type scales were used to measure emotional exhaustion, cynicism, and academic efficacy, as well as anxiety, self-efficacy, and institutional support variables. Descriptive results showed moderate levels of exhaustion and cynicism, along with relatively high academic efficacy. Correlational analysis revealed significant associations between burnout, anxiety, and self-efficacy. Likewise, the multiple regression model indicated that anxiety increases exhaustion, while self-efficacy and institutional support act as protective factors. It is concluded that academic burnout responds to a complex interaction between emotional and contextual variables, highlighting the need for comprehensive preventive interventions in the university setting.

Keywords: academic burnout, anxiety, self-efficacy, institutional support.



I. INTRODUCCIÓN

En la universidad contemporánea, la vida académica se ha intensificado hasta convertirse, para muchos estudiantes, en una experiencia sostenida de alta demanda: carga de lectura y evaluación continua, presión por el rendimiento, incertidumbre vocacional, necesidad de compatibilizar estudio y trabajo, y exposición permanente a comparaciones y expectativas. En este contexto, el burnout estudiantil se presenta no como una “falta de voluntad”, sino como un síndrome asociado a un estrés crónico mal gestionado, cuya expresión típica incluye agotamiento, distanciamiento o cinismo frente a la actividad, y una sensación de baja eficacia. Esta lógica tridimensional se consolidó en la tradición de medición del burnout propuesta originalmente por Maslach y Jackson [1] y se relaciona con definiciones contemporáneas de burnout como resultado de estrés crónico no manejado con éxito [2].

Aunque el concepto se formuló inicialmente en ámbitos laborales, su traslado al mundo universitario ha sido metodológicamente robusto y empíricamente consistente. Un hito clave fue la adaptación y validación del marco de burnout en poblaciones estudiantiles mediante el *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* y el análisis de sus dimensiones en diferentes países, mostrando que el burnout puede describirse con precisión en estudiantes universitarios y no solo en trabajadores [3]. De forma complementaria, otros instrumentos han capturado el fenómeno en etapas previas del trayecto educativo, tal es el caso del *School Burnout Inventory*, destacando que el desgaste académico puede incubarse antes de la educación superior y llegar a la universidad ya como vulnerabilidad acumulada [4].

La evidencia reciente sugiere que el burnout estudiantil no es un evento aislado, sino un problema de magnitud relevante. Una revisión sistemática en estudiantes universitarios reportó prevalencias considerables en las dimensiones del síndrome, con agotamiento emocional como componente dominante [5]. Del mismo modo, metaanálisis en carreras particularmente exigentes, como enfermería, han mostrado niveles significativos del problema y han insistido en la necesidad de prevención desde el propio ecosistema universitario, antes de que el desgaste se traduzca en abandono, deterioro del desempeño o afectación de la salud mental [6]. Estos hallazgos colocan el burnout en el centro de una discusión urgente: no basta con pedir “resiliencia” individual cuando las condiciones académicas e institucionales pueden estar diseñadas, sin intención, para sostener el agotamiento.

Comprender el burnout estudiantil exige una lectura multicausal que integre factores emocionales, institucionales y pedagógicos. Desde un enfoque de demandas y recursos, el modelo *Job Demands-Resources* propone que el desgaste se intensifica cuando las demandas (sobrecarga, presión temporal, ambigüedad, conflicto de roles) superan de forma persistente a los recursos (apoyo, autonomía, retroalimentación útil, sentido de control, herramientas y condiciones adecuadas) [7]. Esta perspectiva es especialmente pertinente para el mundo universitario, donde las demandas suelen escalar por períodos (parciales, entregas, cierres de semestre), mientras que los recursos pueden ser desiguales entre carreras, cohortes o perfiles socioeconómicos.

En paralelo, la dimensión emocional del burnout no puede separarse de cómo el estudiante interpreta su experiencia de aprendizaje. La teoría control-valor de las emociones de logro sostiene que las emociones académicas dependen, en gran medida, de las percepciones de control (capacidad para afrontar la tarea) y de valor (importancia personal del logro), modulando la motivación, la autorregulación, la persistencia y, en última instancia, el rendimiento [8]. Así, cuando el estudiante percibe que “haga lo que haga no alcanza”, o cuando la evaluación se vive como amenaza constante, el agotamiento deja de ser únicamente físico o cognitivo: se vuelve también emocional y puede expresarse como desconexión afectiva del estudio, despersonalización del proceso formativo o pérdida del sentido.

Bajo estas premisas, este artículo aborda el burnout estudiantil en la universidad contemporánea como un fenómeno que se construye en la intersección entre: (i) estados emocionales y recursos psicológicos del estudiante, (ii) condiciones institucionales de apoyo, justicia académica y clima universitario, y (iii) decisiones pedagógicas relacionadas con evaluación, carga, retroalimentación y diseño de experiencias de aprendizaje. Reconocer esta trama no busca dramatizar la vida universitaria, sino ofrecer un marco realista para intervenir con inteligencia: fortaleciendo recursos, ajustando prácticas y protegiendo la calidad educativa sin normalizar el desgaste como “precio” de la excelencia.

II. MARCO TEÓRICO

El burnout estudiantil se conceptualiza como un síndrome psicológico derivado de la exposición prolongada a estresores académicos, caracterizado por agotamiento emocional, cinismo o desapego frente al estudio y percepción reducida de eficacia académica. Esta definición se deriva del modelo clásico de burnout propuesto por Maslach, originalmente formulado para contextos laborales, pero posteriormente adaptado y validado en poblaciones universitarias con resultados empíricamente consistentes [9], [10].

La adaptación del concepto al ámbito educativo permitió reconocer que el estudiante, al igual que el trabajador, se inserta en un sistema de exigencias estructuradas, con metas, evaluaciones, jerarquías y expectativas institucionales. En este sentido, Schaufeli et al. demostraron que las dimensiones del burnout mantienen estabilidad factorial en estudiantes universitarios de distintos contextos culturales, consolidando su validez transcultural [11]. Así, el burnout estudiantil no constituye una metáfora del cansancio académico, sino un constructo psicológico específico, medible y con implicaciones claras para el desempeño, la permanencia y la salud mental.

Desde una perspectiva psicológica, el burnout estudiantil se encuentra estrechamente vinculado con los estados emocionales que surgen durante el proceso de aprendizaje. Las emociones académicas, como ansiedad, frustración, aburrimiento o desesperanza, influyen directamente en la motivación, la autorregulación y la persistencia del estudiante. La teoría control–valor sostiene que estas emociones dependen de la percepción de control sobre las tareas académicas y del valor subjetivo asignado a los resultados esperados [12].

Cuando los estudiantes perciben que las demandas superan de manera constante sus capacidades o recursos personales, se produce un deterioro progresivo del bienestar emocional, que puede culminar en agotamiento y desapego. Estudios empíricos han demostrado que niveles elevados de ansiedad académica y baja autoeficacia se asocian significativamente con mayores niveles de burnout, particularmente en la dimensión de agotamiento emocional [13]. En consecuencia, el burnout no puede entenderse únicamente como una reacción al volumen de trabajo, sino como el resultado de una experiencia emocional negativa sostenida en el tiempo.

A. Factores institucionales y contexto universitario

El contexto institucional desempeña un rol determinante en la génesis y mantenimiento del burnout estudiantil. Las universidades configuran entornos con normas explícitas e implícitas que regulan la carga académica, los sistemas de evaluación, el acceso a apoyo psicológico y la calidad de la interacción docente–estudiante. Cuando estas condiciones se perciben como injustas, ambiguas o excesivamente competitivas, el riesgo de burnout aumenta de forma significativa [14].

Desde el enfoque del modelo Demandas–Recursos (JD-R), el burnout surge cuando las demandas institucionales (sobrecarga académica, presión temporal, evaluaciones acumulativas) no se compensan con recursos adecuados, como apoyo académico, retroalimentación efectiva, flexibilidad y sentido de pertenencia [15]. Investigaciones recientes han evidenciado que la percepción de bajo apoyo institucional y de escasa claridad organizacional se asocia con mayores niveles de cinismo académico y con una disminución del compromiso estudiantil [16]. Por tanto, el burnout debe ser analizado también como un indicador de la calidad del ecosistema universitario.

B. Dimensión pedagógica y prácticas de enseñanza-aprendizaje

Las decisiones pedagógicas constituyen un eje central en la experiencia académica del estudiante y, en consecuencia, en la aparición del burnout. El diseño curricular, la metodología de enseñanza y, especialmente, los sistemas de evaluación influyen de manera directa en la carga cognitiva y emocional del alumnado. Prácticas centradas exclusivamente en la acumulación de contenidos, evaluaciones de alta exigencia sin retroalimentación formativa y escasa autonomía del estudiante han sido identificadas como factores de riesgo [17], [18].

Por el contrario, enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje activo, la evaluación continua con retroalimentación constructiva y la percepción de sentido en las tareas académicas actúan como factores protectores frente al burnout. Estudios recientes destacan que la coherencia pedagógica y la claridad de expectativas reducen significativamente el agotamiento y fortalecen el compromiso académico [18], [19], [20]. En este marco, el burnout estudiantil puede interpretarse como una señal

de desajuste entre las prácticas pedagógicas y las capacidades adaptativas del estudiante.

La evidencia revisada permite afirmar que el burnout estudiantil es un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción dinámica entre factores emocionales individuales, condiciones institucionales y decisiones pedagógicas. Su análisis requiere, por tanto, un enfoque integrador que supere explicaciones reduccionistas centradas únicamente en la responsabilidad del estudiante. Reconocer esta complejidad abre la posibilidad de diseñar estrategias de intervención más eficaces, orientadas no solo al fortalecimiento de habilidades individuales, sino también a la mejora estructural de los entornos universitarios.

III. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal, de alcance descriptivo-correlacional. Este diseño resultó adecuado para analizar el burnout estudiantil como fenómeno multidimensional, permitiendo examinar la relación entre factores emocionales, institucionales y pedagógicos en un contexto universitario real, sin manipulación de variables. La elección de un diseño transversal respondió a la necesidad de capturar el estado del burnout en un momento académico específico, caracterizado por altas demandas evaluativas, y de identificar patrones de asociación entre variables psicológicas y contextuales.

La muestra estuvo conformada por 214 estudiantes universitarios de pregrado, matriculados en distintas carreras de una universidad latinoamericana. El rango de edad osciló entre los 18 y 29 años ($M = 21,6$; $DE = 2,8$). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando como criterios de inclusión que el participante esté matriculado como estudiante regular de pregrado en la universidad al momento de la recolección de datos, haber cursado al menos dos semestres académicos completos, con el fin de asegurar una experiencia suficiente del entorno universitario y de sus demandas académicas, encontrarse activo académicamente durante el semestre de aplicación del instrumento (no en condición de retiro, suspensión o abandono temporal), aceptar voluntariamente participar en el estudio, manifestando su consentimiento informado previo a la aplicación del cuestionario, y completar el instrumento de manera íntegra, sin omisiones significativas en las escalas principales.

Se excluyeron estudiantes en condición de retiro temporal o con diagnósticos clínicos que pudieran interferir significativamente con la percepción del estrés académico. El tamaño muestral fue suficiente para realizar análisis estadísticos correlacionales con un nivel de confianza del 95 %.

A. Instrumentos de recolección de datos

Para la medición de las variables se emplearon instrumentos estandarizados, ampliamente utilizados y validados en población universitaria:

- Burnout estudiantil: se utilizó el *Maslach Burnout Inventory–Student Survey* (MBI-SS), que evalúa tres dimensiones: agotamiento emocional, cinismo y eficacia académica percibida. El instrumento presenta adecuados índices de consistencia interna y validez factorial reportados en estudios previos [3].
- Factores emocionales: se incorporaron escalas de autoeficacia y emociones académicas negativas (ansiedad y frustración), basadas en modelos consolidados de autorregulación y emociones de logro [12], [13].
- Factores institucionales y pedagógicos: se diseño un cuestionario estructurado de percepción institucional, que evaluó carga académica, claridad de criterios de evaluación, calidad de la retroalimentación, apoyo docente y percepción de justicia académica. Este instrumento fue sometido a validación de contenido mediante juicio de expertos y presentó adecuados niveles de fiabilidad ($\alpha > 0,80$).

Todos los ítems fueron respondidos mediante escalas tipo Likert de cinco puntos.

La recolección de datos se realizó de manera virtual, utilizando un formulario digital, durante un periodo académico de alta exigencia (mitad o cierre de semestre). Previamente, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad de la información y el carácter voluntario de su participación. El tiempo estimado de respuesta fue de 15 a 20 minutos. Los datos recolectados

fueron anonimizados y almacenados exclusivamente con fines de investigación.

Por otro lado, el análisis estadístico se llevó a cabo mediante software especializado *R*. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos (media, desviación estándar, frecuencias) para caracterizar el nivel de burnout y sus dimensiones. Posteriormente, se aplicaron pruebas de correlación (Pearson o Spearman, según normalidad de los datos) para examinar la relación entre burnout y los factores emocionales, institucionales y pedagógicos. Adicionalmente, se desarrollaron modelos de regresión múltiple, con el fin de identificar el peso predictivo de cada conjunto de factores sobre el burnout estudiantil. Se estableció un nivel de significancia estadística de $p < 0,05$.

El estudio respetó los principios éticos de la investigación con seres humanos: participación voluntaria, confidencialidad de los datos y uso exclusivo de la información con fines académicos. No se recogieron datos personales sensibles, garantizando el anonimato de los participantes en todas las etapas del proceso investigativo.

IV. RESULTADOS

La muestra analítica estuvo conformada por 214 estudiantes universitarios. Tras un proceso de depuración de datos, se excluyeron registros con alta proporción de valores faltantes y patrones de respuesta inconsistentes. Las variables compuestas se calcularon mediante promedios por dimensión, conservando la métrica original de las escalas tipo Likert (1-5). Las subescalas mostraron niveles adecuados de consistencia interna, lo que permitió proceder con los análisis descriptivos y relacionales.

Tabla 1. Características de la muestra.

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Hombre	88	41,1
	Mujer	123	57,5
	Prefiere no decir	3	1,4
Edad (años)	21,67 (2,5); rango 18-29		
Área académica	Ciencias Sociales	87	40,7
	Educación/Humanidades	57	26,6
	Ingeniería/STEM	45	21,0
	Salud	25	11,7
Trabaja	No	118	55,1
	Sí	96	44,9

Fuente: Extraído de la recolección de datos experimentales.

La consistencia interna de las escalas utilizadas en el estudio fue evaluada mediante el coeficiente α de Cronbach, obteniéndose valores que evidencian una fiabilidad adecuada a alta. En particular, las dimensiones del burnout académico (agotamiento emocional, cinismo y eficacia académica) presentaron coeficientes α superiores al umbral recomendado de 0,70, lo que indica una adecuada homogeneidad interna de los ítems que componen cada subescala.

De manera complementaria, las escalas asociadas a variables emocionales e institucionales, como ansiedad académica, autoeficacia, apoyo institucional, claridad en los criterios de evaluación y retroalimentación docente, mostraron también niveles satisfactorios de consistencia interna. Estos resultados confirman la estabilidad y fiabilidad de los instrumentos empleados, respaldando su idoneidad para el análisis empírico del burnout estudiantil en contextos universitarios.

La Figura 1 muestra la distribución de las puntuaciones correspondientes a las tres dimensiones del burnout académico: agotamiento emocional, cinismo y eficacia académicos. Se observa que las dimensiones de agotamiento emocional y cinismo presentan una mayor concentración de valores en los niveles intermedios de la escala, lo que sugiere la presencia de manifestaciones moderadas de desgaste emocional y distanciamiento académico en una parte significativa de la muestra. En contraste, la eficacia académica exhibe una distribución desplazada hacia valores más altos, indicando que, a pesar del agotamiento percibido, los estudiantes mantienen niveles relativamente elevados de percepción de competencia académica.

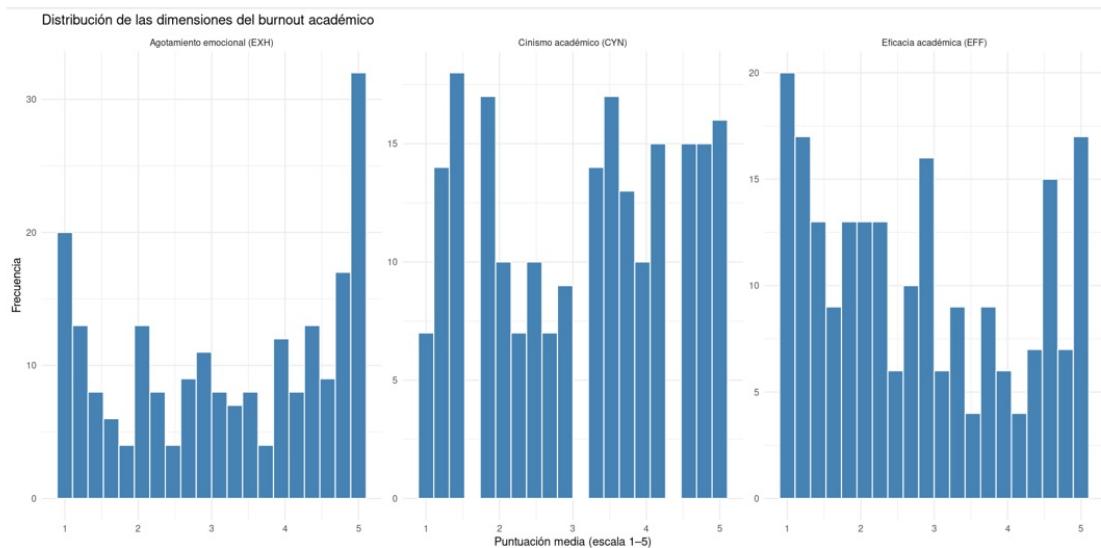


Fig. 1. Distribución de las dimensiones del burnout académico.

Fuente: Extraído de los instrumentos de recolección de datos tratados con el software R. .

A. Correlaciones de variables

La Tabla 2 presenta las correlaciones bivariadas entre las dimensiones del burnout académico (agotamiento emocional, cinismo y eficacia académica) y variables emocionales e institucionales. En general, se observó un patrón consistente en el cual el agotamiento emocional y el cinismo se asociaron positivamente con la ansiedad académica, mientras que mostraron asociaciones negativas con la autoeficacia y con indicadores del entorno institucional y pedagógico (apoyo institucional, claridad en la evaluación y retroalimentación). En contraste, la eficacia académica evidenció relaciones positivas con la autoeficacia y con los factores institucionales, y asociaciones negativas con ansiedad. Este conjunto de resultados sugiere que el burnout estudiantil se configura a partir de la convergencia de condiciones emocionales y percepciones sobre el soporte institucional y pedagógico.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del burnout académico.

Variable	EXH	CYN	EFF	Ansiedad	Autoeficacia	Apoyo institucional	Claridad evaluación	Retroalimentación
EXH	1	0,736	-0,674	0,732	-0,531	-0,343	-0,394	-0,407
CYN	0,736	1	-0,613	0,615	-0,458	-0,441	-0,476	-0,498
EFF	-0,674	-0,613	1	-0,581	0,761	0,516	0,495	0,481
Ansiedad	0,732	0,615	-0,581	1	-0,393	-0,190	-0,250	-0,232
Autoeficacia	-0,531	-0,458	0,761	-0,393	1	0,391	0,351	0,298
Apoyo institucional	-0,343	-0,441	0,516	-0,190	0,391	1	0,777	0,757
Claridad evaluación	-0,394	-0,476	0,495	-0,250	0,351	0,777	1	0,717
Retroalimentación	-0,407	-0,498	0,481	-0,232	0,298	0,757	0,717	1

Fuente: Tratamiento de datos en el software R.

La Figura 2 presenta la matriz de correlaciones de Pearson entre las dimensiones del burnout académico —agotamiento emocional (EXH), cinismo académico (CYN) y eficacia académica (EFF)— y las variables psicológicas y contextuales analizadas: ansiedad, autoeficacia, apoyo institucional, claridad evaluativa y retroalimentación. Se observa un patrón consistente y teóricamente coherente de asociaciones. En particular, el agotamiento emocional y el cinismo académico muestran correlaciones positivas altas con la ansiedad ($r \approx 0,73$ y $r \approx 0,62$, respectivamente) y correlaciones negativas moderadas a altas con la autoeficacia, el apoyo institucional y las prácticas evaluativas, lo que sugiere que mayores niveles de malestar emocional se asocian con una menor percepción de recursos personales y contextuales.

Por el contrario, la eficacia académica se relaciona de forma positiva y robusta con la autoeficacia

($r \approx 0,76$), el apoyo institucional ($r \approx 0,52$), la claridad evaluativa ($r \approx 0,50$) y la retroalimentación ($r \approx 0,48$), mientras que presenta asociaciones negativas significativas con la ansiedad y las dimensiones centrales del burnout. Asimismo, se identifican altas intercorrelaciones entre las variables institucionales (apoyo, claridad y retroalimentación), lo que refuerza su papel como factores protectores frente al desarrollo del burnout académico.

Estos resultados respaldan empíricamente un modelo integrador en el que el burnout académico emerge de la interacción entre demandas emocionales, recursos personales y condiciones institucionales, aportando evidencia relevante para el diseño de estrategias preventivas e intervenciones en contextos universitarios.

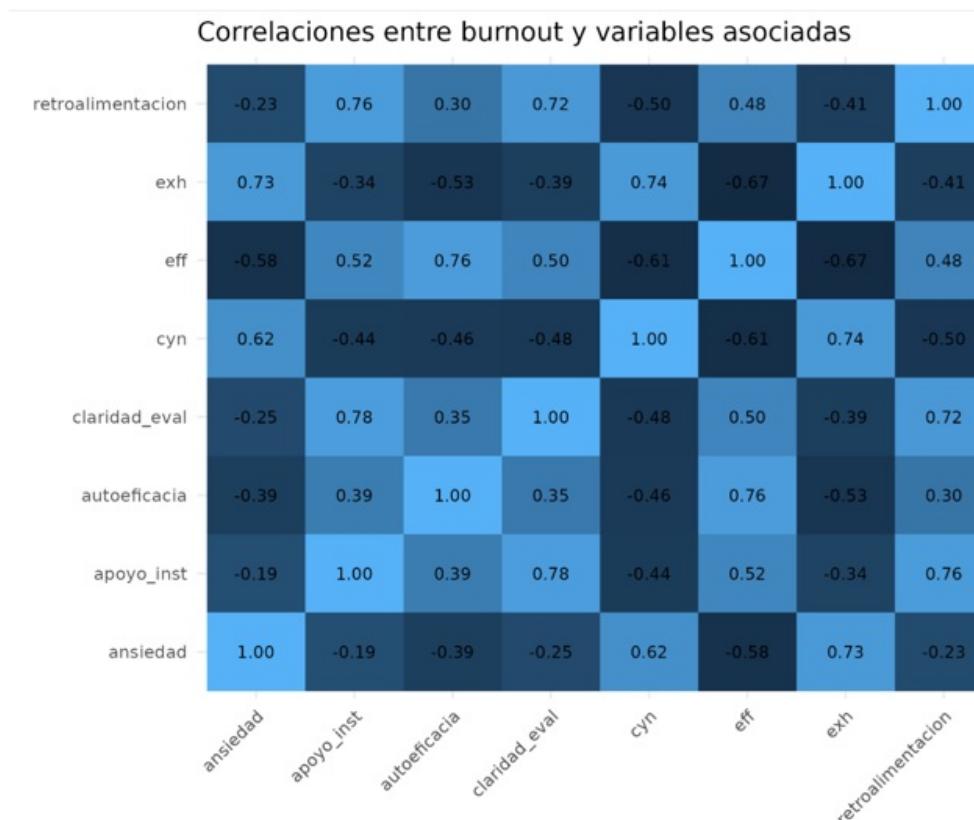


Fig. 2. Matriz de correlaciones entre el burnout y variables asociadas.

Fuente: Tratamiento de datos en el software R.

B. Resultados inferenciales

Con el objetivo de identificar los factores que explican el agotamiento emocional, se estimó un modelo de regresión lineal múltiple considerando como variables predictoras la ansiedad académica, la autoeficacia, el apoyo institucional, la claridad de la evaluación y la retroalimentación. El modelo resultó estadísticamente significativo ($F(5,208) = 75,21, p < 0,001$), explicando el 64,4 % de la varianza del agotamiento emocional (R^2 ajustado = 0,635).

Los resultados evidenciaron que la ansiedad académica se asoció positivamente con el agotamiento emocional ($B = 0,64, p < 0,001$), mientras que la autoeficacia mostró un efecto negativo y significativo ($B = -0,28, p < 0,001$), confirmando su rol protector. Asimismo, la retroalimentación presentó un efecto inverso significativo sobre el agotamiento ($B = -0,29, p = 0,003$), sugiriendo que prácticas evaluativas formativas contribuyen a mitigar el desgaste emocional.

En contraste, el apoyo institucional y la claridad de la evaluación no mostraron efectos directos estadísticamente significativos en el modelo, lo que sugiere que su influencia podría operar de manera indirecta o mediada por otras variables psicoeducativas.

Tabla 3. Resultados de la regresión lineal múltiple para el agotamiento emocional.

Variable	Coeficiente (B)	Error estándar	t	p -valor	Significancia
Intercepción	2,91284	0,31817	9,155	< 0,001	***
Ansiedad	0,63943	0,05006	12,774	< 0,001	***
Autoeficacia	-0,27750	0,05491	-5,054	< 0,001	***
Apoyo institucional	0,08374	0,08638	0,969	0,33346	ns
Claridad de evaluación	-0,11237	0,10143	-1,108	0,26923	ns
Retroalimentación	-0,28704	0,09682	-2,965	0,00338	**

Fuente: Tratamiento estadístico de los datos recolectados.

C. Discusión

Los resultados inferenciales obtenidos mediante el modelo de regresión múltiple permitieron identificar los principales predictores del agotamiento emocional en estudiantes universitarios, explicando un porcentaje sustantivo de la varianza del constructo ($R^2 = 0,64$; R^2 ajustado = 0,64). Este valor indica un alto poder explicativo del modelo, lo que sugiere que las variables incluidas capturan de manera adecuada los factores psicoeducativos asociados al burnout académico.

En primer lugar, la ansiedad emergió como el predictor positivo más fuerte del agotamiento emocional ($\beta = 0,64$, $p < 0,001$), lo que confirma que los estados emocionales negativos desempeñan un rol central en la experiencia de desgaste académico. Este hallazgo es consistente con modelos teóricos del burnout que sostienen que la activación emocional sostenida y la sobrecarga cognitiva incrementan la percepción de agotamiento, especialmente en contextos universitarios caracterizados por altas demandas evaluativas y presión por el rendimiento.

Por el contrario, la autoeficacia académica mostró una asociación negativa y significativa con el agotamiento ($\beta = -0,28$, $p < 0,001$), evidenciando su función protectora. Los estudiantes que perciben mayores capacidades para afrontar las exigencias académicas tienden a experimentar menores niveles de agotamiento emocional, lo que respalda los enfoques basados en la teoría social cognitiva, donde la autoeficacia actúa como un amortiguador frente al estrés académico.

Asimismo, la retroalimentación académica presentó un efecto negativo significativo sobre el agotamiento emocional ($\beta = -0,29$, $p < 0,01$). Este resultado sugiere que una retroalimentación clara, oportuna y constructiva contribuye a reducir la incertidumbre académica y la carga emocional asociada al desempeño, reforzando la percepción de control del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

En contraste, variables como el apoyo institucional y la claridad en la evaluación no mostraron efectos estadísticamente significativos en el modelo multivariado. Aunque estas variables se correlacionaron de manera significativa con el agotamiento en los análisis bivariados, su pérdida de significancia al ser incluidas conjuntamente sugiere un efecto indirecto o mediado, posiblemente a través de la autoeficacia o la ansiedad. Este hallazgo refuerza la idea de que no todos los factores contextuales impactan directamente en el burnout, sino que lo hacen mediante su influencia sobre variables psicológicas clave.

Los resultados evidencian que el agotamiento emocional en estudiantes universitarios no puede comprenderse únicamente desde las condiciones estructurales del entorno académico, sino que responde a una interacción compleja entre factores emocionales, cognitivos y pedagógicos. En este sentido, las estrategias institucionales orientadas a la prevención del burnout deberían priorizar intervenciones que fortalezcan la autoeficacia académica, reduzcan la ansiedad y mejoren la calidad de la retroalimentación docente, más que limitarse exclusivamente a ajustes administrativos o normativos.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió analizar el burnout académico desde una perspectiva integral, incorporando variables emocionales, cognitivas y pedagógicas, lo que aportó evidencia empírica relevante sobre los factores que inciden en el agotamiento emocional de estudiantes universitarios. Los resultados confirmaron que el burnout no es un fenómeno aislado, sino el resultado de interacciones complejas entre estados emocionales negativos, percepciones de competencia personal y prácticas académicas institucionales.

En particular, se puede afirmar que la ansiedad académica constituye el principal factor de riesgo asociado al agotamiento emocional, mostrando un efecto positivo y altamente significativo. Este hal-

lazgo refuerza la necesidad de considerar la salud emocional del estudiantado como un eje central en las políticas de bienestar universitario y en el diseño de entornos de aprendizaje menos estresantes y más humanizados.

Por otro lado, la autoeficacia académica y la retroalimentación docente se identificaron como factores protectores relevantes, al presentar efectos negativos y significativos sobre el agotamiento emocional. Estos resultados evidencian que fortalecer la percepción de competencia del estudiante y mejorar la calidad de la retroalimentación no solo impacta en el rendimiento académico, sino también en el bienestar psicológico, reduciendo el riesgo de burnout.

Si bien el apoyo institucional y la claridad en los criterios de evaluación mostraron asociaciones significativas en los análisis correlacionales, su ausencia de significancia en el modelo multivariado sugiere que su influencia sobre el agotamiento emocional podría operar de manera indirecta, mediada por variables psicológicas como la ansiedad y la autoeficacia. Este resultado destaca la importancia de abordar el burnout desde un enfoque sistémico, que integre dimensiones estructurales y subjetivas del proceso educativo.

El modelo explicativo propuesto presentó un alto poder predictivo, lo que respalda su pertinencia teórica y metodológica para el estudio del burnout académico en contextos universitarios. Los hallazgos obtenidos aportan evidencia útil para el diseño de intervenciones preventivas, orientadas a la promoción del bienestar estudiantil, el fortalecimiento de competencias socioemocionales y la mejora de las prácticas pedagógicas, contribuyendo así a una formación universitaria más sostenible y centrada en la persona.

REFERENCIAS

- [1] C. Maslach and S. E. Jackson, "The measurement of experienced burnout," *Journal of Organizational Behavior*, vol. 2, no. 2, pp. 99–113, 1981, doi: 10.1002/job.4030020205.
- [2] World Health Organization, "Burn-out an 'occupational phenomenon': International Classification of Diseases," WHO, Geneva, Switzerland, 2019, [Online]. Available: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>.
- [3] W. B. Schaufeli, I. M. Martínez, A. M. Marqués-Pinto, M. Salanova, and A. B. Bakker, "Burnout and engagement in university students: A cross-national study," *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33, no. 5, pp. 464–481, 2002, doi: 10.1177/0022022102033005003.
- [4] K. Salmela-Aro, N. Kiuru, E. Leskinen, and J.-E. Nurmi, "School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity," *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 25, no. 1, pp. 48–57, 2009, doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48.
- [5] Y. Rosales-Ricardo, F. Rizzo-Chunga, J. Mocha-Bonilla, and J. P. Ferreira, "Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review," *Salud Mental*, vol. 44, no. 2, pp. 91–102, 2021, doi: 10.17711/sm.0185-3325.2021.013.
- [6] J. L. Gómez-Urquiza, A. De la Fuente-Solana, L. Albendín-García, J. L. Vargas-Pecino, L. Ortega-Campos, and G. A. Cañadas-De la Fuente, "Prevalence and levels of burnout in nursing students: A systematic review with meta-analysis," *Nurse Education in Practice*, vol. 72, p. 103753, 2023, art. no. 103753. doi: 10.1016/j.nepr.2023.103753.
- [7] A. B. Bakker and E. Demerouti, "The Job Demands–Resources model: State of the art," *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, no. 3, pp. 309–328, 2007, doi: 10.1108/02683940710733115.
- [8] R. Pekrun, "The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice," *Educational Psychology Review*, vol. 18, no. 4, pp. 315–341, 2006, doi: 10.1007/s10648-006-9029-9.

- [9] C. Maslach, W. B. Schaufeli, and M. P. Leiter, "Job burnout," *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 397–422, 2001, doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- [10] W. B. Schaufeli and T. W. Taris, "The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart," *Work & Stress*, vol. 19, no. 3, pp. 256–262, 2005, doi: 10.1080/02678370500385913.
- [11] M. Salanova, S. Llorens, and W. B. Schaufeli, "Yes, I can, I feel good, and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement," *Applied Psychology*, vol. 60, no. 2, pp. 255–285, 2011, doi: 10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x.
- [12] R. Pekrun, T. Goetz, W. Titz, and R. P. Perry, "Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research," *Educational Psychologist*, vol. 37, no. 2, pp. 91–105, 2002.
- [13] A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY, USA: W. H. Freeman, 1997.
- [14] T. Lesener, B. Gusy, and C. Wolter, "The Job Demands–Resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies," *Work & Stress*, vol. 33, no. 1, pp. 76–103, 2019.
- [15] E. Demerouti, A. B. Bakker, F. Nachreiner, and W. B. Schaufeli, "The Job Demands–Resources model of burnout," *Journal of Applied Psychology*, vol. 86, no. 3, pp. 499–512, 2001.
- [16] J. A. Dierendonck, D. Schaufeli, and S. Buunk, "Burnout and inequity among human service professionals: A longitudinal study," *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 6, no. 1, pp. 43–52, 2001.
- [17] J. Biggs and C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 4th ed. Maidenhead, U.K.: Open University Press, 2011.
- [18] M. Salanova, W. B. Schaufeli, I. Martínez, and E. Bresó, "How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement," *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 23, no. 1, pp. 53–70, 2010.
- [19] M. J. Munoz Vasconez and W. F. Jimenez Castro, "Analysis of the return to face-to-face teaching and administrative staff within the Faculty of Administrative Sciences," *Minerva*, vol. 5, no. 15, pp. 53–63, 2024.
- [20] S. A. Ruiz Tapia, D. E. Tapia Ugaz, and G. S. Ríos Alva, "Assessment of stress and resilience in medical interns," *Minerva*, vol. 6, no. 18, pp. 59–69, 2025.