

Burnout académico en estudiantes universitarios: prevalencia y relación con el rendimiento académico

Academic burnout in university students: prevalence and relationship with academic performance

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0279>

Cayambe Guzmán Daysi¹

<https://orcid.org/0009-0004-7558-1425>
dcayambe@est.unibe.edu.ec

Reyes Víctor Manuel^{2*}

<https://orcid.org/0000-0002-8336-0444>
vreyes@unibe.edu.ec

Gordon Torres Katherine Liseth¹

<https://orcid.org/0009-0003-0271-0591>
kgordon@est.unibe.edu.ec

Lugo Bustillos Jelly Katherine³

<https://orcid.org/0000-0002-0108-3771>
jelly.lugo@posgradounmsm.edu.pe

García Bustillos Mervis Antonio⁴

<https://orcid.org/0000-0003-0574-057X>
c26272@utp.edu.pe

Recibido: 12/04/2024

Aceptado: 03/07/2024

RESUMEN

El estudio examinó la prevalencia y las características del burnout académico (BA) 200 estudiantes universitarios ecuatorianos, utilizando el marco de la escala Maslach Burnout Inventory-Student (MBI-SS). Se analizaron las tres dimensiones clave del BA: Agotamiento emocional (AG), cinismo (CIN) y eficacia académica (EFA). Se presentan y discuten descriptiva e inferencialmente los datos recolectados. Los hallazgos revelan niveles importantes BA entre la población estudiantil. El promedio de AG fue de 2.8 ± 1.05 (nivel moderado) [nivel Alto (n: 50; 25%), Medio-alto (n: 64; 32%) y Medio-bajo (n: 60; 30%)], siendo la media superior a la observada para el CIN [2.1 ± 1.16 (moderado) [niveles Alto (n: 44; 22%), Medio-alto (n: 60; 30%) y Medio-bajo (n: 65; 32.7%)]. El promedio para EFA fue de 4.9 ± 1.22 , propio de un nivel moderado. Se observó que la mayor de proporción se corresponde a los niveles Alto (n: 60; 30%), Medio-alto (n: 56; 28.3%) y Medio-bajo (n: 53; 26.4%). El nivel Muy alto de EFA exhibió solo un 5%; duplicando el porcentaje del nivel bajo (2.5%). No fue identificada una relación entre el BA y el RA ($r: > 0.05$), sin embargo, se destaca la necesidad de diagnosticar sistemáticamente los niveles de BA, e incorporar variables contextuales para ampliar el marco de estudio. La moderada prevalencia del AG, el CIN y la EFA, requieren atención por parte de la institución educativa y los investigadores. Esto opera sobre todo en un sistema que ha privilegiado la educación virtual, la cual se aplica en estudiantes que además comparten su rol familiar y laboral.

Palabras claves: Burnout académico, Eficacia académica, Rendimiento académico.

1. Universidad Iberoamericana del Ecuador
 2. Universidad Iberoamericana del Ecuador / Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) / Universidad Católica Andrés Bello, Escuela de Postgrado – Venezuela / Instituto Tecnológico Consulting Group Ecuador
 3. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Peru) / Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI
 4. Universidad Tecnológica del Perú – UTP / Universidad César Vallejo, Perú
- * Autor de correspondencia: vreyes@unibe.edu.ec

ABSTRACT

The study examined the prevalence and characteristics of academic burnout (BA) in 200 Ecuadorian university students, using the Maslach Burnout Inventory-Student Scale (MBI-SS) framework. The three key dimensions of BA were analyzed: emotional exhaustion (EA), cynicism (CIN) and academic efficacy (EFA). The collected data are presented and discussed descriptively and inferentially. The findings reveal significant BA levels among the student population. The mean for GA was 2.8 ± 1.05 (moderate level) [High (n: 50; 25%), Upper-Middle (n: 64; 32%) and Lower-Middle (n: 60; 30%) levels], with the mean being higher than that observed for CIN [2.1 ± 1.16 (moderate) [High (n: 44; 22%), Upper-Middle (n: 60; 30%) and Lower-Middle (n: 65; 32.7%) levels]. The mean for EFA was 4.9 ± 1.22 , typical of a moderate level. It was observed that the highest proportion corresponded to the High (n: 60; 30%), Medium-high (n: 56; 28.3%) and Medium-low (n: 53; 26.4%) levels. The Very high level of EFA exhibited only 5%; doubling the percentage of the low level (2.5%). A relationship between BA and AR was not identified ($r > 0.05$), however, it highlights the need to systematically diagnose BA levels and incorporate contextual variables to broaden the study framework. The moderate prevalence of GA, CIN and EFA requires attention on the part of the educational institution and researchers. This operates especially in a system that has privileged virtual education, which is applied to students who also share their family and work roles.

Keywords: Emotional exhaustion, Academic burnout, Cynicism, Academic efficacy, Academic performance.

INTRODUCCIÓN

El síndrome de burnout o de agotamiento académico se ha convertido en una preocupación cada vez más importante en la educación superior. La naturaleza exigente de este nivel educativo ejerce a menudo un significativo estrés en los estudiantes, lo que puede conducir a un estado de agotamiento, cinismo y reducción de la eficacia conocido como agotamiento académico (Schaufeli et al., 2002). En la medida en que la prevalencia del agotamiento académico y sus indicadores continúa aumentando, resulta necesario comprender su naturaleza, causas y consecuencias, lo que se ha vuelto crucial para educadores, administradores e investigadores por igual.

El concepto de burnout tiene su origen en la década de 1970, estando su génesis en las profesiones de servicios humanos (Freudenberger, 1974). Posteriormente se extendió a los entornos educativos, y los investigadores reconocieron patrones similares de agotamiento y falta de compromiso entre los estudiantes (Schaufeli et al., 2002).

El burnout se caracteriza y mide típicamente de acuerdo con tres dimensiones propuestas por Maslach et al. (2001): agotamiento emocional, cinismo hacia las actividades académicas y un reducido sentido de eficacia académica (Maslach et al., 2001).

Representa un estado de agotamiento físico y emocional resultante de la exposición prolongada a factores estresantes académicos (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2010).

Históricamente se han discutido diversos enfoques para comprender el agotamiento académico, el cual se ha intentado explicar desde la Teoría de la Conservación de los Recursos (COR) de Hobfoll (1989), donde se hipotetiza que los individuos hacen un esfuerzo por obtener, retener y proteger los recursos, y el estrés se presenta cuando estos recursos se ven amenazados o se pierden (Alarcón et al., 2011a).

También se ha abordado desde el Modelo de Demandas-Recursos Laborales (JD-R), que, adaptado para entornos académicos, plantea que el agotamiento es el resultado de una inexistencia de equilibrio entre las demandas académicas (por ejemplo, carga de trabajo, presión de tiempo) y los recursos (por ejemplo, apoyo social, autonomía) (Bakker y Demerouti, 2007; Salmela-Aro y Upadyaya, 2014).

Otro modelo empleado es el del perfeccionismo, que señala que el rol del perfeccionismo impacta el agotamiento académico, sugiriendo que las tendencias perfeccionistas desadaptativas pueden generar un mayor riesgo de agotamiento (Chang et al., 2016).

En cuanto a los instrumentos para medir el burnout académico se cuenta con una amplia batería de pruebas, sin embargo, son tres los que destacan por su uso frecuente. Uno de ellos es el Inventario de agotamiento de Oldenburg (OLBI), adaptado a las poblaciones estudiantiles, y que ofrece una conceptualización alternativa y bidimensional del burnout, centrándose en el agotamiento y la desconexión (Demerouti et al., 2003; Reis et al., 2015).

El Inventario de agotamiento de Copenhague (CBI), por su parte, originalmente se desarrolló para el agotamiento relacionado con el trabajo, y se ha adaptado para medir el agotamiento de los discentes, centrándose principalmente en el agotamiento personal, relacionado con el trabajo y relacionado con el cliente (Kristensen et al., 2005; Campos et al., 2013).

El más utilizado para evaluar el burnout académico ha sido el Inventario de Agotamiento de Maslach-Encuesta de Estudiantes (MBI-SS), diseñado por Schaufeli et al. (2002). Este mide las tres dimensiones principales: agotamiento, cinismo y eficacia académica. El MBI-SS es una adaptación del Maslach Burnout Inventory original, y está específicamente diseñado para evaluar el burnout en el contexto académico (Schaufeli et al., 2002). Este marco ha sido utilizado ampliamente y validado en diversos contextos culturales (Galbraith & Merrill, 2015; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014), incluyendo América Latina (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016). Su aplicación en el contexto latinoamericano permite una comprensión matizada del agotamiento académico que tiene en cuenta el panorama educativo y socioeconómico único de la región (Rodríguez-García, et al., 2022). El MBI-SS es un modelo consolidado y validado a nivel internacional, que se ha utilizado ampliamente para evaluar el burnout entre los estudiantes universitarios (Schaufeli et al., 2002; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Lin y Huang, 2014; Erschens et al., 2018).

El MBI-SS conceptualiza el burnout académico como un constructo multidimensional que consta de tres dimensiones clave: 1. Agotamiento emocional: Sentimientos de estar emocionalmente sobrecargado y agotado de los recursos emocionales debido a las demandas del trabajo académico (Schaufeli et al., 2002); 2. Cinismo: Actitud distante e indiferente hacia el propio trabajo académico, caracterizada por la pérdida de interés y la falta de compromiso (Schaufeli et al., 2002); 3. Eficacia académica: Sentimientos de incompetencia y falta de rendimiento y productividad en las tareas académicas (Schaufeli et al., 2002).

El componente central del burnout, el agotamiento emocional, sistemáticamente se ha relacionado con un bajo rendimiento académico entre los estudiantes universitarios (Dyrbye et al., 2014; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Uwizeye et al., 2021). Los estudiantes agotados emocionalmente tienden a experimentar un agotamiento de sus recursos emocionales, lo que conduce a una disminución de la concentración, la motivación y la participación en las actividades académicas.

Esto puede resultar en calificaciones más bajas, mayor ausentismo y una mayor probabilidad de fracaso académico (Alarcón, 2011b; Galbraith y Merrill, 2015). El agotamiento académico también se ha relacionado con diversos problemas de salud, como la ansiedad, depresión y trastornos del sueño, que pueden afectar indirectamente al rendimiento académico (Lin y Huang, 2014; Erschens et al., 2018).

También se ha encontrado que el cinismo, caracterizado por una actitud distante e indiferente hacia el trabajo académico, tiene un impacto negativo en el rendimiento de los estudiantes (Li et al., 2022). Los estudiantes calificados como cínicos resultan ser menos propensos a participar activamente en clases, completar tareas o buscar ayuda de compañeros y profesores (Jacobs & Dodd, 2003; Uwizeye et al., 2021).

Esta ausencia de compromiso puede traducirse en bajos resultados académicos, calificaciones más bajas y un riesgo mayor de deserción y abandono escolar (Bask & Salmela-Aro, 2013).

La disminución de la eficacia académica, como tercera dimensión del burnout académico, está asociada estrechamente con el rendimiento académico de los estudiantes (Román-Mata et al., 2020). Los estudiantes con sentimiento de incompetencia y carencia de un sentido de logro en sus deberes académicos tienen mayor probabilidad de experimentar una caída de la motivación, realizar un menor esfuerzo y presentar un mayor riesgo de fracaso académico (Galbraith y Merrill, 2015; Salmela-Aro y Upadyaya, 2014).

Esto mitiga su capacidad para gestionar eficazmente su carga de trabajo académica y alcanzar su máximo potencial. El burnout académico se ha convertido en un problema crítico en la educación superior a nivel mundial, y América Latina no es la excepción. El síndrome se caracteriza por sentimientos de agotamiento, una actitud cínica hacia las labores escolares y una sensación de baja eficacia académica (Schaufeli et al., 2002).

A medida que los países de la región continúan expandiendo sus sistemas de educación superior, a la par de los desafíos socioeconómicos y educativos que implica la vida del universitario, comprender la prevalencia y la naturaleza del agotamiento académico se vuelve cada vez más importante.

Este artículo tiene como objetivo proporcionar un análisis integral del burnout académico entre estudiantes de una universidad ecuatoriana, utilizando como marco de referencia el MBI-SS, conduciendo esto a determinar la prevalencia del burnout por sexo, con base en las tres dimensiones del burnout: Agotamiento emocional, Cinismo y Eficacia académica. También se relacionará el mismo con el rendimiento académico de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Se asumió una estrategia cuantitativa, no experimental, donde se alcanzó un nivel correlacional. La recolección de datos fue transeccional. La población fue de 415 estudiantes de postgrado de una universidad ecuatoriana, que, mediante un muestreo probabilístico aleatorio, se redujeron a una muestra de 200 sujetos.

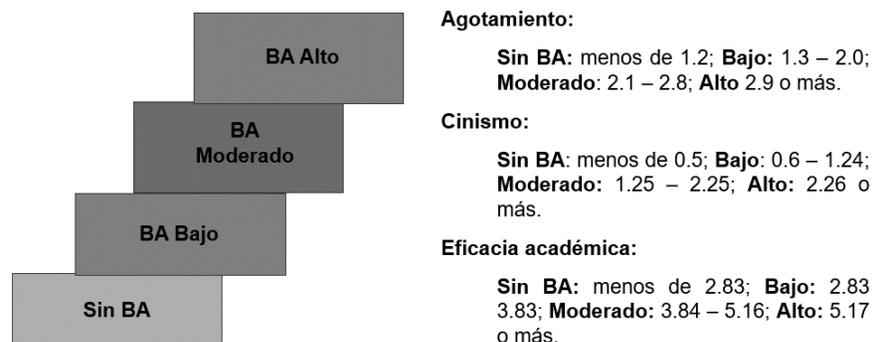
Se aplicó el test MBI-SS de Schaufeli et al. (2002), que mide el Burnout académico (BA) con base en tres dimensiones: agotamiento (AG), cinismo (CIN) y eficacia académica (EFA), y que posee 15 reactivos, agrupados en 3 componentes: AE; CE; RpE; cuyos ítems son valorados con una escala ordinal (1 - 6). El MBI-SS se ha validado en términos de sus propiedades psicométricas en tres países (Schaufeli et al., 2002), a nivel internacional (Esquerda et al., 2024; Lara-López et al., 2023; Wickramasinghe et al., 2018), y en el Ecuador (Rosales et al., 2020), arrojando valores favorables para sus tres componentes (AG α : ≥ 0.80 ; CIN α : ≥ 0.86 ; EFA α : ≥ 0.76).

El rendimiento académico (RA) fue obtenido a partir de los registros oficiales de la institución, considerando los niveles: Deficiente (0-7), Bueno (8-9) y Excelente (10).

El análisis descriptivo contempló los puntajes y nivel de BA y sus dimensiones, para lo cual se procedió a emplear un modelo normativo (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016; Rosales et al., 2020):

Figura 1.

Datos de tipo normativo para los componentes de BA: categorización de los promedios.



Fuente: (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016; Rosales et al., 2020).

Fue empleado el software Jamovi 2.5.6. las correlaciones fueron no paramétricas [Test de Spearman Test (r : $\alpha:0.05$)]. Las hipótesis estadísticas fueron: H_0 : r entre BA \leftrightarrow RA p.valor > 0.05 ; H_1 : r entre BA \leftrightarrow RA \leq p.valor 0.05 .

RESULTADOS

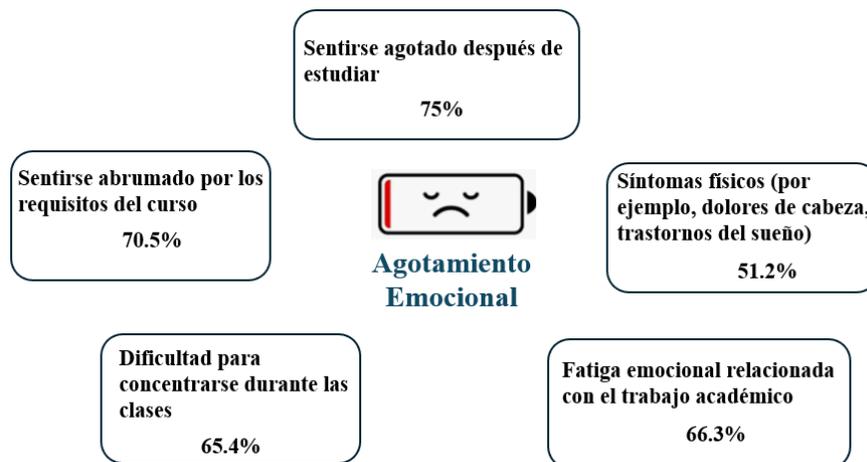
Análisis de las dimensiones del BA

Agotamiento emocional

El AG se describe a nivel de síntomas y niveles (ver figura 2 y tabla 1). La alta prevalencia de síntomas de AG, en particular sentirse agotado después de estudiar (75%) y sentirse abrumado por los requisitos del curso (70,5%), indica que esta dimensión es una preocupación significativa para los estudiantes. La dificultad para concentrarse durante las clases (65.4%); Síntomas físicos (por ejemplo, dolores de cabeza, trastornos del sueño) (51.2%); Fatiga emocional relacionada con el trabajo académico (66.3%); resultaron con porcentajes menores, pero de igual forma se aprecia una prevalencia importante en más de la mitad del grupo.

Figura 2.

Prevalencia de síntomas de agotamiento emocional en estudiantes universitarios.



El promedio para esta dimensión fue de 2.8 ± 1.05 (nivel moderado), lo que se ubica cerca del 50% de la escala valorativa. Esto es coherente con la determinación de niveles del AG en los estudiantes universitarios consultados muestra que la mayor de proporción de porcentajes se agrupa alrededor de los niveles Alto (n: 50; 25%), Medio-alto (n: 64; 32%) y Medio-bajo (n: 60; 30%). El nivel Muy alto de AG solo alcanzó un 2.2%; un porcentaje bastante similar al nivel

bajo (3%). Este componente registró un α : 0.81, que refleja una muy buena fiabilidad de los datos.

Tabla 1

BA-Agotamiento emocional en los estudiantes universitarios consultados.

AG		
μ	2.8 (moderado)	
σ	1.05	
	Frecuencia	%
Muy alto (>95%)	4	2,2
Alto (75%-90%)	50	25
Medio-alto (50%-75%)	64	32
Medio-bajo (25%-50%)	60	30
Bajo (5%-25%)	16	7,8
Muy Bajo (>5%)	6	3
	n: 200	100

α : 0.81

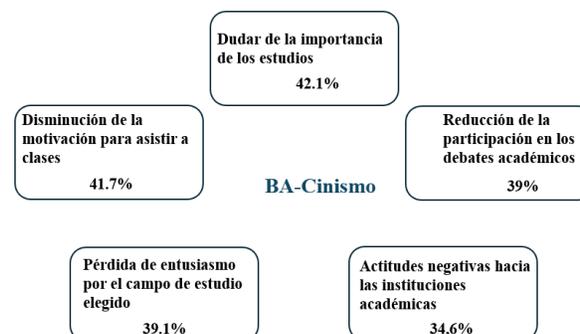
Cinismo

El cinismo, resultó ser menos prevalente que el AG, sin embargo, los porcentajes de prevalencia oscilan entre 34.6% y 42.1%, lo que sugiere que afecta a una parte considerable de la población estudiantil. En la figura 3 se muestra la prevalencia de indicadores de CIN entre los estudiantes universitarios consultados. El orden de afectación refleja que el dudar de la importancia de los estudios (42.1%) es lo más relevante; seguido por la disminución motivacional para asistir a las actividades académicas (41.7%). Los demás síntomas presentan prevalencias inferiores al 40%.

Por tanto, aspectos como la apatía en la participación en los debates de corte académico (39%); la pérdida de motivación y entusiasmo por la carrera elegida (39.1%) y las actitudes de valoración negativa hacia las instituciones académicas (34.6%), resultan elementos a considerar dentro del diagnóstico realizado.

Figura 3.

Prevalencia de síntomas de Cinismo en estudiantes universitarios



El promedio para este componente fue de 2.1 ± 1.16 (moderado), que se clasifica por encima el 50% de la escala valorativa (nivel moderado) (figura 1). La media está en consistencia con la determinación de niveles del CIN en los discentes encuestados.

Se observa que la mayor de proporción se articula en los niveles Alto (n: 44; 22%), Medio-alto (n: 60; 30%) y Medio-bajo (n: 65; 32.7%). El nivel Muy alto de AG fue minoritario, apreciándose un 4%; teniendo un porcentaje similar al nivel bajo (3.5%). Este componente registró un α : 0.85, que confirma la buena fiabilidad de los datos.

Tabla 2

BA-Cinismo en los estudiantes universitarios consultados.

		CIN	
μ		2.1 (moderado)	
σ		1.16	
		Frecuencia	%
Muy alto (>95%)		8	4
Alto (75%-90%)		44	22
Medio-alto (50%-75%)		60	30
Medio-bajo (25%-50%)		65	32.7
Bajo (5%-25%)		16	7.8
Muy Bajo (>5%)		7	3.5
		n: 200	100

α : 0.85

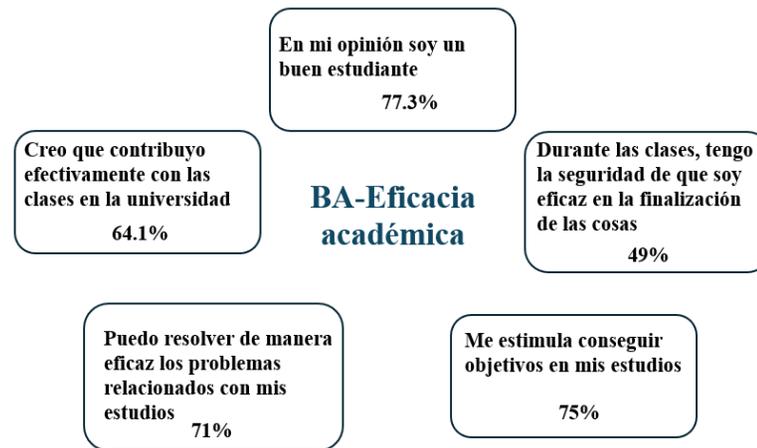
Eficacia académica

La EFA, se considera como un factor protector contra el AG, muestra niveles diferentes entre los estudiantes consultados. En la figura 4 se presentan las prevalencias de los indicadores de EFA. Este componente tuvo porcentajes de autopercepción que variaron entre 49% y 77.3%.

El indicador mejor valorado fue el de la valoración de la opinión como buen estudiante (77.3%); seguido de la condición de estar tener estímulos para conseguir los objetivos en los estudios (75%); y la posibilidad de resolver de forma eficaz los problemas en relación con los estudios (71%).

Menores porcentajes se ubican la percepción de contribución efectiva a las clases en la universidad (64.1%); y la seguridad en torno a la eficacia en la finalización de las cosas que se emprenden (49%).

Figura 4.
Prevalencia de síntomas de Eficacia académica en estudiantes universitarios.



El promedio para este componente EFA fue de 4.9 ± 1.22 , lo que ubica a este componente por encima del umbral del 50% de la escala valorativa, pero en un nivel moderado (figura 1).

La media refleja lo apreciado en los niveles del EFA. Se observa que la mayor de proporción se articula en los niveles Alto (n: 60; 30%), Medio-alto (n: 56; 28.3%) y Medio-bajo (n: 53; 26.4%). El nivel Muy alto de EFA exhibió solo un 5%; duplicando el porcentaje del nivel bajo (2.5%). Este componente registró un α : 0.80, que confirma reiterativamente la confiabilidad de los datos.

Tabla 4
SBA-Eficacia académica en los estudiantes universitarios consultados.

EFA	
μ	4.9 (moderado)
σ	1.22
Frecuencia	
	%
Muy alto (>95%)	5
Alto (75%-90%)	30
Medio-alto (50%-75%)	28,3
Medio-bajo (25%-50%)	26,4
Bajo (5%-25%)	7,8
Muy Bajo (>5%)	2,5
n: 200	100

Niveles de SBA

El BA muestra niveles diferentes entre los estudiantes consultados. En la tabla 5 se presenta la distribución de los niveles. Si bien una parte significativa de los estudiantes reporta niveles moderados de BA (46.8%), el porcentaje del nivel alto presenta un porcentaje llamativo (30.7%), lo que puede ser un factor que

contribuya a tasas más altas de AG. El nivel bajo se ubicó en un 22.5%, que también refleja que un 77.5% tiene un grado de afectación de SB de moderado a superior.

Tabla 5

Prevalencia de síntomas de Cinismo emocional en estudiantes universitarios.

Nivel de Eficacia Académica	%
Alto	30.7
Moderado	46.8
Bajo	22.5

Nota: Alto: >p75; Moderado: >p25 - <p75; Bajo: <p25.

El examen de correlación

Los resultados de las correlaciones arrojaron correlaciones directas y significativas entre las dimensiones AG, CIN y AFE que se desprenden del modelo MBI-SS (Schaufeli et al., 2002). En tal sentido, los componentes de AG↔CIN (r: 0.59; p < 0.01), AG↔AFE (r: 0.48; p < .05) y AFE↔CIN (r: 0.35; p < .05) (Se rechazo de la H₀ de nula correlación) (tabla 6).

Tabla 6

Matriz de Correlaciones: SBA ↔ RA

		AG	CIN	AFE	RA
AG	r	—			
	valor p	—			
CIN	r	0.59 **	—		
	valor p	<.01	—		
AFE	r	0.48 *	0.35 *	—	
	valor p	<.05	<.05	—	
SBA Niveles	r				0.12
	p				>.05

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

El Test de Spearman reveló que los niveles del SBA y del RA (SBA↔RA H₁: relación significativa), si registran una relación estadística, que resulta ser directa y significativa SBA↔RA: 0.12; p.valor > 0.05 (Se acepta de H₀) (tabla 6). Esto indica que sí un estudiante tiene algún nivel de SBA, esto no se verá reflejado necesariamente en su RA.

DISCUSIÓN

Los resultados acá presentados en este análisis ponen de manifiesto la existencia de una prevalencia del BA entre los estudiantes universitarios consultados.

El AG parece ser una dimensión bastante común, y la mayoría de los discentes informan sentirse agotados en alguna medida después de estudiar. Esto concordante con lo reportado por Soriano et al. (2023), quienes resaltaron el papel angular del agotamiento emocional en el proceso de Burnout.

La prevalencia de síntomas de AG relacionados al agotamiento después de estudiar (75%) y el sentirse abrumado por las materias (70,5%), así como los problemas para concentrarse en clases (65.4%); los malestares físicos (p.e: dolores de cabeza, trastornos del sueño) (51.2%); y el agotamiento emocional relacionado con el trabajo académico (66.3%); resultaron semejantes a lo reportado en el metaanálisis realizado por Sánchez-Narváez et al. (2023).

Destacan estos autores que prevalencia alta de síntomas de AG, en particular sentirse agotado después de estudiar (μ : 72,3%) y sentirse abrumado por los requisitos del curso (μ : 68,5%), indica que este componente representa una preocupación significativa para los estudiantes de Hispanoamérica. En tal sentido, los sentimientos de estar emocionalmente gastado o agotado, generan en síntesis una sensación de estar abrumado por las exigencias académicas.

En la literatura se ha reportado la existencia de un dominio del AG, por tanto, emerge como el componente más prominente del agotamiento académico entre los estudiantes, al menos de Latinoamérica (Sánchez-Narváez et al., 2023). La alta frecuencia de síntomas, como el sentirse agotado después de estudiar y la sensación de sentirse abrumado por los requisitos de las materias, sugieren que la carga académica y los niveles de estrés en las universidades pueden ser especialmente desafiantes para los universitarios.

Sánchez-Narváez et al. (2023), también encontró que aquellos sujetos universitarios con mayores niveles de AG tenían un mayor riesgo de agotamiento general. Estos autores sugieren que esto se puede deber a la intensa presión de índole académica y al ambiente de competencia en muchas universidades de la región.

El Cinismo se concibe como esa actitud de desapego o indiferencia hacia los estudios propios. El CIN, aunque menos prevalente que el agotamiento emocional (Jacobs & Dodd, 2003; Uwizeye et al., 2021), todavía afecta a una parte significativa de la población estudiantil (Bask & Salmela-Aro, 2013). Li et al. (2022) encontraron que el CIN frecuentemente se desarrolla como un mecanismo de afrontamiento en respuesta a un AG prolongado, de donde se desprende una posible relación secuencial entre estas dimensiones.

Los niveles significativos de cinismo encontrados coinciden con lo reportado por Gómez-Urquiza et al. (2022) y Fernández-Castillo et al. (2020). Estos autores en promedio destacan para la región, que el cinismo es un problema importante, ya que casi un 50% de los estudiantes tienen dudas sobre la importancia de sus estudios (45,8%), mientras que una parte sustancial llega a experimentar una disminución de la fuerza motivacional para asistir a clases (42,3%).

Si bien es menos frecuente que el agotamiento emocional (Rosales et al., 2020), el CIN afecta a una parte sustancial de los estudiantes latinoamericanos (Sánchez-Narváez et al., 2023). Son particularmente preocupantes las altas tasas de duda sobre la significación de los estudios (42.1%) reportadas en este estudio y la disminución de la motivación para asistir a las clases (41,7%). Gómez-Urquiza et al. (2022) argumentan que este tipo de actitudes cínicas pueden verse incrementadas por la percepción de desconexiones entre los planes de estudio y las demandas del mercado laboral en muchos países de la región.

La Eficacia académica, asociada a la percepción de la competencia propia y el logro en las tareas académicas encomendadas, exhibió una distribución de porcentajes donde prevalecen los niveles medios altos y altos. Los niveles moderados reportados por muchos estudiantes podrían interpretarse como un factor protector frente al BA (Galbraith y Merrill, 2015; Salmela-Aro y Upadyaya, 2014). Román-Mata et al. (2020), también es coincidente con este rol regulador de la EFA. Aun así, el porcentaje notorio de estudiantes con niveles medios bajos o inferiores (36.7%), señala que el EFA es preocupante y puede indicar un mayor riesgo de agotamiento en el grupo.

El análisis del BA entre los estudiantes universitarios reveló varios hallazgos y tendencias claves. La primera es la alta prevalencia de BA, puesto que mostró niveles diferentes entre los estudiantes consultados. Se reportó que los estudiantes mostraron niveles moderados de BA (46.8%), el porcentaje del nivel alto presentó un porcentaje notorio de un 30.7%.

El nivel bajo se ubicó en un 22.5%, que también refleja que un 77.5% tiene un grado de afectación de SB de moderado a superior. La prevalencia del BA en los países de la región oscila entre el 35.6% y el 42.3%, lo que es una tasa notoriamente alta, comparables y, en superiores a las notificadas en estudios de otras regiones (Erschens et al., 2019).

En lo relativo a la relación entre el BA con el rendimiento de los estudiantes, no se pudo identificar una relación significativa. El estudio se realizó a mitad del semestre, lo cual puede haber sido una limitación, puesto que quizás exista una diferenciación entre los distintos momentos del semestre. Próximos trabajos podrían explorar el BA a final de semestre, cuando las presiones son mayores.

Los resultados no son coincidentes con lo reportado, cuando se ha señalado que generalmente un nivel alto de BA y AG van de la mano con un bajo rendimiento académico entre los estudiantes universitarios (Dyrbye et al., 2014; Salmela-Aro y Upadyaya, 2014). También se ha reportado que los estudiantes emocionalmente agotados tienden a experimentar una baja en sus recursos emocionales, lo que conlleva a una caída de la concentración, la motivación y la participación en las actividades universitarias.

Esto puede traducirse en notas más bajas, incremento del ausentismo y una mayor probabilidad del fracaso universitario (Alarcón, 2011b; Galbraith y Merrill, 2015).

Caballero-Domínguez et al. (2020) sugieren que estas diferencias pueden estar vinculadas con factores como el nivel socioeconómico, la calidad de la educación preuniversitaria y el acceso a los recursos académicos.

En cuanto a las nuevas perspectivas, Álvarez-Pérez & López-Aguilar (2021), abrieron una ruta para explorar la relación entre el BA y la intención de abandono de los estudiantes universitarios. Esto queda como una posibilidad a futuro. También queda pendiente el poder incorporar factores contextuales propios de la región.

Dentro de ellos tenemos el componente socioeconómico y el significativo estrés financiero, ya destacado por Fernández-Castillo et al. (2020).

Otro aspecto es el relativo a las desigualdades educativas y la disparidad en cuanto a la calidad y el acceso a la educación, así como la preparación inicial para los estudios universitarios (Marques-Pinto et al., 2023).

Los aspectos culturales, las expectativas familiares y sociales en relación con el RA también podrían estar aumentando la presión sobre los universitarios (Sánchez-Narváez et al., 2023).

CONCLUSIONES

Este análisis del BA entre los estudiantes universitarios revela una problemática significativa y compleja que puede afectar sus procesos de educación superior. La moderada prevalencia del AG, el CIN y la EFA, requieren atención por parte de la institución educativa y los investigadores. Esto opera sobre todo en un sistema que ha privilegiado la educación virtual, la cual se aplica en estudiantes que además comparten su rol familiar y laboral.

A pesar de no encontrarse una relación significativa entre el BA y el RA, no por esto toca olvidarse del asunto. De los hallazgos surge la necesidad de un enfoque multifacético para atender el BA, donde se tengan en cuenta los factores contextuales propios de la educación superior latinoamericana. Es por esto que es necesario ampliar el marco de estudio del BA. Las futuras investigaciones deben contemplar estudios longitudinales que permitan comprender mejor el desarrollo y la progresión del BA a lo largo de los estudios universitarios, sobre todo considerando el perfil del estudiante, la modalidad de estudio, los aspectos socioeconómicos y las características de ingreso, y posteriormente evaluar la eficacia de las diversas estrategias de intervención en el contexto universitario.

El abordar el BA, permitirá a las universidades mejorar lo concerniente al bienestar de los estudiantes, incrementar los resultados académicos y, por último, poder contribuir al desarrollo de un sistema de educación universitaria más humano, resiliente y eficiente en la región. El BA sigue y seguirá siendo un importante desafío en la educación universitaria. El comprender sus componentes y prevalencias, tal como se describe en el análisis realizado, favorecerá el que las instituciones educativas pueden desarrollar estrategias más efectivas para apoyar el éxito académico y el bienestar de los universitarios.

REFERENCIAS

- Alarcón, G. M. (2011a). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>

- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Menke, L. E. (2011b). Student burnout and engagement: A test of the conservation of resources theory. *The Journal of Psychology*, 145(3), 211-227. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.555432>
- Álvarez-Pérez, P., & López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 663-689. Epub 11 de octubre de 2021. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300663&lng=es&tlng=es.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Caballero-Domínguez, C. C., Domínguez-Vergara, J. A., & Gómez-Fuentes, D. (2020). Prevalence and factors associated with burnout syndrome in Colombian university students. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 192-207. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194>
- Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2013). Copenhagen Burnout Inventory - student version: adaptation and transcultural validation for Portugal and Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 87-97. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100010>
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2016). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 95, 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.040>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12>
- Dyrbye, L. N., Power, D. V., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Thomas, M. R., ... & Shanafelt, T. D. (2010). Factors associated with resilience to and recovery from burnout: a prospective, multi-institutional study of US medical students. *Medical Education*, 44(10), 1016-1026. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x>
- Erschens, R., Keifenheim, K. E., Herrmann-Werner, A., Loda, T., Schwille-Kiuntke, J., Bugaj, T. J., Nikendei, C., Huhn, D., Zipfel, S., & Junne, F. (2019). Professional burnout among medical students: Systematic literature review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 41(2), 172-183. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1457213>
- Erschens, R., Loda, T., Herrmann-Werner, A., Keifenheim, K. E., Stuber, F., Nikendei, C., Zipfel, S., & Junne, F. (2018). Behaviour-based functional and dysfunctional strategies of medical students to cope with burnout. *Medical Education Online*, 23(1), 1535738. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1535738>
- Esquerda, M., Garcia-Estañ, J., Ruiz-Rosales, A., Garcia-Abajo, J. M., & Millan, J. (2024). Relationship between academic climate and burnout in Spanish medical schools. *Educación Médica*, 25(6). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2024.100955>
- Fernández-Castillo, E., Molerio-Pérez, O., & López-Angulo, L. (2020). Burnout académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 258-264. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21342681007.pdf>
- 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>

- Galbraith, C. S., & Merrill, G. B. (2015). Academic performance and burnout: An efficient frontier analysis of resource use efficiency among employed university students. *Journal of Further and Higher Education*, 39(2), 255-277. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.858673>
- Gómez-Urquiza, J. L., De la Fuente-Solana, E. I., Albendín-García, L., Vargas-Pecino, C., Ortega-Campos, E., & Cañadas-De la Fuente, G. A. (2022). Prevalence of burnout syndrome in nursing students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 1001. <https://doi.org/10.3390/ijerph19021001>
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), i-xv. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423545768002>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Lara-López, N., Chauca-Bajaña, L. A., Rodríguez-Tates, M., Lara-Lopez, C., Pérez-Sayáns, M., Lara-López, N., Chauca-Bajaña, L. A., Rodríguez-Tates, M., Lara-Lopez, C., & Pérez-Sayáns, M. (2023). Síndrome de Burnout en estudiantes de la Clínica de Odontología. *Avances en Odontostomatología*, 39(1), 36-41. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0213-12852023000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Li, H., Xu, X., & Zheng, Y. (2022). Academic burnout and engagement among Chinese college students: The roles of emotional exhaustion and cynicism. *Current Psychology*, 41(5), 2705-2714. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00725-0>
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>
- Marques-Pinto, A., Oliveira, S., Marôco, J., & Rasteiro, M. (2023). Academic burnout and engagement in higher education: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 7. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09736-8>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001>
- Rodríguez-García, A. M., Sola-Martínez, T., & Fernández-Cruz, M. (2022). Academic burnout in Latin American higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(3), 202. <https://doi.org/10.3390/educsci12030202>
- Román-Mata, S., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., Badicu, G., & González-Valero, G. (2020). A predictive study of resilience and its relationship with academic and work dimensions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Clinical Medicine*, 9(10), 3258. <https://doi.org/10.3390/jcm9103258>

- Rosales, Y., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2020). Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. *Enfermería Investiga*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i2.875.2020>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Sánchez-Narváez, F., Velasco-Orozco, J. J., & Zúñiga-Morales, J. A. (2023). Academic burnout and mental health in Latin American university students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1130975. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1130975>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Soriano, A., Jiménez-Ortiz, L., Fernández-Jiménez, C., Dios, I., & García-Martínez, I. (2023). Academic burnout, resilience, and academic engagement in university students: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2094. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032094>
- Uwizeye, G., Rutayisire, T., Uwiringiyimana, V., Mugisha, J. F., Nyandwi, A., Mukamana, O., ... & Binagwaho, A. (2021). Burnout among university students in Rwanda: Prevalence and associated factors. *BMC Public Health*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10860-z>
- Wickramasinghe, N. D., Dissanayake, D. S., & Abeywardena, G. S. (2018). Validity and reliability of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in Sri Lanka. *BMC Psychology*, 6(1), 52. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0267-7>