



**Grado en Psicología**  
**Trabajo de Fin de Grado**  
**Curso 2024-2025**  
**Convocatoria Junio**

**Modalidad:** Investigación empírica

**Título:** Burnout académico y su relación con variables personales: un estudio exploratorio en el contexto universitario

**Autora:** Gras Lozano, Andrea

**Tutora:** Coloma Carmona, Ainhoa

**COIR:** TFG.GPS.ACC.AGL.240625

Elche, 6 de junio de 2025

<b>Índice</b>	
<b>Resumen</b> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>MÉTODO</b> .....	7
<b>Participantes</b> .....	7
<b>Procedimiento</b> .....	7
<b>Análisis de datos</b> .....	9
<b>RESULTADOS</b> .....	10
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	22
<b>Referencias</b> .....	26

**Índice de tablas**

<b>Tabla 1</b> .....	10
<b>Tabla 2</b> .....	12
<b>Tabla 3</b> .....	13
<b>Tabla 4</b> .....	13
<b>Tabla 5</b> .....	14
<b>Tabla 6</b> .....	14
<b>Tabla 7</b> .....	15
<b>Tabla 8</b> .....	17
<b>Tabla 9</b> .....	18
<b>Tabla 10</b> .....	19
<b>Tabla 11</b> .....	20

## Resumen

El burnout académico es un síndrome que afecta a un número creciente de estudiantes universitarios, caracterizado por el agotamiento emocional, el cinismo hacia los estudios y una baja percepción de eficacia académica. Este trabajo tuvo como objetivo analizar los factores personales que se relacionan con el burnout en universitarios, explorando su relación con hábitos de estudio, estrategias de afrontamiento, rendimiento académico y satisfacción con la docencia entre otras variables. **Método:** La muestra estuvo formada por 53 estudiantes universitarios de distintas disciplinas académicas, procedentes de diversas universidades españolas, con una edad media de 21,8 años ( $DT = 1,71$ ). **Resultados:** El enfoque superficial de estudio se asoció con mayores niveles de agotamiento y cinismo, mientras que el enfoque profundo mostró una relación positiva con la eficacia académica. El uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas, como la autoinculpación o la desconexión conductual, se vinculó con mayores niveles de burnout, mientras que estrategias como la planificación y la reinterpretación positiva se relacionaron con mayor eficacia académica. Además, el agotamiento se asoció con un peor rendimiento académico, y la satisfacción con la docencia mostró una relación negativa con el cinismo y positiva con la eficacia. **Conclusión:** Los resultados subrayan la relevancia de promover hábitos de estudio reflexivos, afrontamiento adaptativo y docencia de calidad para prevenir el burnout.

**Palabras clave:** burnout académico, hábitos estudio, estrategias afrontamiento, variables académicas, situación laboral, sexo, edad.

## INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria constituye una fase crucial en la vida de los estudiantes, caracterizada por la aparición de nuevos retos y responsabilidades (Duche et al., 2020). Este contexto puede generar altos niveles de estrés cuando las exigencias académicas se perciben como demasiado intensas o difíciles de manejar (Araoz et al., 2024) y la situación puede empeorar en ausencia de estrategias de afrontamiento eficaces por parte del alumnado (Merino y Fernández, 2020). Si esto se prolonga en el tiempo, puede derivar en burnout académico, un fenómeno de creciente interés en el ámbito universitario, vinculado a efectos perjudiciales tanto en la salud mental como en el rendimiento académico de los estudiantes (Caballero Domínguez et al., 2015; Madigan y Curran, 2021; Liu et al., 2024).

Fue Freudenberg (1974) el autor que acuñó el concepto de burnout por primera vez, quien lo describió como un estado de cansancio emocional persistente, fatiga, pérdida de motivación hacia el trabajo, deterioro en las relaciones interpersonales y una actitud deshumanizada hacia las personas atendidas por parte de profesionales de la salud. Años más tarde, este término fue redefinido por Maslach y Jackson (1981) como un síndrome conformado por tres dimensiones principales: el agotamiento emocional, la despersonalización y una baja percepción de eficacia personal en el ámbito laboral. El agotamiento emocional se define como una sensación persistente de cansancio y desgaste emocional que no está originada por causas físicas como un esfuerzo deportivo. Por su parte, la despersonalización implica una actitud de desapego hacia las personas con las que se interactúa en el entorno laboral. La tercera dimensión de baja eficacia se relaciona con la sensación de baja autoeficacia ocasionada por la percepción de no estar alcanzando los objetivos profesionales (Maslach et al., 2001). Para estudiar esto, el instrumento de medida más utilizado es el *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach y Jackson, 1981).

Aunque el concepto de burnout fue inicialmente conceptualizado en el ámbito laboral, se ha observado que este puede estar presente en otros contextos como puede ser el académico, concretamente en universitarios (Biondi y Bennuzzi, 2021; Rahmania El Barusi y Kurniawati, 2024). Esto es debido a que, si bien los estudiantes no son considerados trabajadores, realizan tareas propias de dicho rol como la entrega de trabajos, cumplir con objetivos y superar evaluaciones sobre su rendimiento (Osorio Guzmán et al., 2020). Asimismo, el avance en el estudio de este síndrome ha sido posible gracias al desarrollo de herramientas de diagnóstico fiables y válidas como el *Maslach Burnout Inventory Student Survey* (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002), el cual es el cuestionario más utilizado actualmente para medir el burnout en estudiantes.

De este modo, el síndrome de burnout académico pasa a ser descrito como una respuesta emocional negativa crónica relacionada con el rol estudiantil y está caracterizado

por tres dimensiones fundamentales (Schaufeli et al., 2002). La primera es el agotamiento emocional, entendido como una sensación de estar completamente exhausto y sin energía para continuar con las responsabilidades académicas. La segunda es el cinismo, el cual hace referencia a una postura distante o escéptica respecto al valor y propósito de la formación académica recibida. La tercera y última es la eficacia académica, la cual engloba una sensación de no estar capacitado para afrontar las exigencias académicas, acompañada de una disminución en la confianza en las propias habilidades para superar los estudios.

Varios estudios de distintos países han evidenciado una prevalencia significativa de este síndrome entre estudiantes universitarios, con niveles moderados o altos en sus tres dimensiones (Araoz et al., 2021; Salas et al., 2021; Liu et al., 2023). Estos hallazgos han motivado un creciente interés por identificar los factores que podrían estar asociados a su aparición (Caballero Domínguez et al., 2010).

En este sentido, investigaciones previas han analizado cómo ciertas variables sociodemográficas afectan a los niveles de burnout académico. Parece ser que el sexo de los estudiantes está asociado significativamente con este síndrome, de forma que las mujeres tienden a presentar más indicios de burnout que los hombres (Caballero Domínguez et al., 2010; Rodríguez-Villalobos et al., 2019; Osorio Guzmán et al., 2020; Araoz et al., 2021). No obstante, en otras investigaciones se ha encontrado que son los hombres los que presentan mayores niveles de burnout (Yıldız y Kiliç, 2020) o que el sexo no tiene relación con el burnout académico (Robins et al., 2015; Jumat et al., 2020; Cayuela et al., 2021). Asimismo, destaca que la edad no parece desempeñar un papel importante en la aparición de burnout académico (García-Izquierdo et al., 2015; Aguayo et al., 2019).

Respecto a las variables académicas, diversos estudios han resaltado la influencia del contexto académico en el desarrollo del burnout académico (Caballero Domínguez et al., 2007; Irrázabal et al., 2020; Reyes de Cózar et al., 2023). Un estudio realizado en la Universidad Loyola Andalucía muestra que las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes en el aula impactan en el compromiso académico de los estudiantes. De esta forma, un mayor compromiso se asocia negativamente con el burnout, lo que sugiere que si se mejora la calidad de la enseñanza esto puede ayudar a reducir los niveles de este síndrome (Reyes de Cózar et al., 2023). Relacionado con esto, la satisfacción que perciben los estudiantes con la docencia impartida por sus profesores parece estar relacionada con los niveles de burnout académico, de forma que una mayor satisfacción está asociada con niveles más bajos de burnout (Caballero Domínguez et al., 2007). Asimismo, el curso académico también es un factor relacionado, siendo estudiantes de primer y último curso los que presentan valores ligeramente superiores (Bolaños Reyes y Rodríguez Blanco, 2016; Araoz et al., 2021).

En este contexto, resulta importante señalar que el burnout académico también tiene consecuencias directas sobre el desempeño académico de los estudiantes universitarios. Este es comúnmente evaluado a través de las calificaciones obtenidas por los alumnos en sus asignaturas o mediante la media de su expediente académico y se ve negativamente influido por el agotamiento emocional, el cinismo y la baja eficacia percibida que caracterizan al burnout. Por tanto, este síndrome se considera un factor predictor negativo del rendimiento académico, afectando la capacidad del alumnado para concentrarse, organizarse y mantener la motivación necesaria para cumplir con las demandas universitarias tal y como han demostrado en varias investigaciones (Fiorilli et al., 2017; Moghadam et al., 2020; Reyes de Cózar et al., 2023).

De igual forma, los hábitos de estudio juegan un papel mediador en la aparición del burnout académico. Por ejemplo, en un estudio se encontró que estudiantes con más horas de estudio pero menor calidad de sueño y rendimiento presentaron mayores niveles de burnout (Cuevas-Caravaca et al., 2024). Asimismo, los hábitos y actitudes hacia el estudio median la relación entre el apoyo académico y el rendimiento, sugiriendo que hábitos inadecuados pueden contribuir al agotamiento (Reyes et al., 2022; Cuevas-Caravaca et al., 2024).

También cabe destacar que la posible relación entre la situación laboral del alumnado y el burnout académico ha sido objeto de análisis en diversas investigaciones. Algunos estudios no han identificado diferencias significativas en los niveles de burnout entre estudiantes que trabajan y aquellos que no lo hacen (Cayueta et al., 2021; Drăghici y Cazan, 2022; Fiorilli et al., 2022). Sin embargo, otros hallazgos apuntan en una dirección diferente. Por ejemplo, una investigación llevada a cabo en Alemania indicó que los estudiantes con empleo presentaban niveles más bajos de burnout en comparación con sus compañeros desempleados (Olson et al., 2023).

Las estrategias de afrontamiento también juegan un papel clave, ya que el burnout se asocia positivamente con mecanismos poco adaptativos y negativamente con los adaptativos, mientras que el optimismo reduce el agotamiento emocional (Vizoso et al., 2019). Además, en el ámbito académico el uso eficaz de estrategias de afrontamiento puede desempeñar un papel protector al reducir los efectos negativos de los estresores y, por tanto, prevenir el desarrollo del burnout (Schwarz Terra et al., 2024). Por ello, se recomienda promover métodos que disminuyan el estrés y el burnout, fomentando aspectos como la reinterpretación positiva y el asesoramiento profesional (Fares et al., 2016).

Teniendo todo esto en cuenta, el objetivo de este estudio es conocer la relación entre el burnout académico y otras variables relacionadas con su aparición en estudiantes universitarios en España. Concretamente, se estudiará su relación con el sexo, la edad, la

situación laboral, los hábitos de estudio, las estrategias de afrontamiento y variables académicas como la nota media y la satisfacción con la docencia.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra está compuesta por un total de 53 estudiantes universitarios, de los cuales 16 (30,2%) son hombres y 37 (69,8%) son mujeres. La edad media de los participantes es de 21,8 años ( $DT = 1,71$ ), con un mínimo de 19 y un máximo de 28. De ellos, el 71,7% ( $n = 38$ ) no tiene empleo, mientras que el 28,3% ( $n = 15$ ) compagina sus estudios con su trabajo.

Sobre el ámbito académico, un total de 26,4% ( $n = 14$ ) de personas pertenecen al área de estudios de Ciencias de la Salud, un 20,8% ( $n = 11$ ) son de Ciencias, un 18,9% ( $n = 10$ ) estudian Ciencias Sociales y Jurídicas, otro 18,9% ( $n = 10$ ) Artes y Humanidades y el 15,1% ( $n = 8$ ) restante son del área de Ingeniería y Arquitectura. Además, la nota media es un 7,39 ( $DT = 1,17$ ), siendo la mínima un 3 y la máxima un 9,45.

### **Procedimiento**

Para alcanzar el objetivo de este trabajo, en primer lugar se realizó una revisión bibliográfica en distintas bases de datos, entre las que se encuentran Scielo, Dialnet o Scopus entre otras, estudiando así en profundidad el burnout académico y las distintas variables relacionadas con este.

Una vez hecho esto, se llevó a cabo un estudio transversal. Los datos se recogieron a través de un cuestionario autoadministrado compuesto por las variables seleccionadas y los distintos instrumentos psicométricos validados. El estudio contó con la aprobación de la Oficina de Investigación Responsable de la Universidad Miguel Hernández de Elche (código de investigación responsable: TFG.GPS.ACC.AGL.240625).

La recogida de datos se realizó de manera online desde el 5 de julio de 2024 hasta el 21 de julio de 2024 utilizando Google Forms. El cuestionario fue difundido a través de redes sociales como Whatsapp o Instagram, utilizando así un muestreo no probabilístico por bola de nieve. Aunque esta estrategia facilita el acceso a una mayor cantidad de respuestas en un tiempo limitado, puede acarrear problemas con la muestra, ya que no puede quedar equilibrada o ser realmente representativa. Como criterio de inclusión, solo se aceptaron los cuestionarios de los participantes mayores de edad matriculados en un grado universitario durante el último curso académico en una universidad española. Se eliminaron aquellos individuos que estaban cursando estudios de máster.

## VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las variables incluidas en el cuestionario y los instrumentos de medida se comentan a continuación.

- *Edad*: se recogió solicitando al estudiantado que indicara su edad en años.
- *Sexo*: se registró con una pregunta en la que cada participante debía señalar si era hombre o mujer.
- *Área de estudio*: se pidió a los participantes que seleccionaran el área correspondiente a sus estudios universitarios actuales: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, o Ingeniería y Arquitectura.
- *Satisfacción con la docencia*: se midió mediante una escala tipo Likert de 11 puntos, donde 0 representaba “nada satisfactoria” y 10 “completamente satisfactoria”.
- *Situación laboral*: se preguntó a los estudiantes si actualmente compaginaban sus estudios con algún trabajo o si no lo hacían.
- *Rendimiento académico*: se evaluó a través de la nota media obtenida en el último curso académico, expresada en una escala continua de 0 a 10, incluyendo decimales.
- *Burnout Académico*: se midió con el *Maslach Burnout Inventory Student Survey* (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002) que es la versión para estudiantes modificada a partir del *Maslach Burnout Inventory General Survey* (MBI-GS; Schaufeli et al., 1996). En este estudio se utilizó la versión española de 15 ítems, la cual evalúa la frecuencia de los sentimientos de los estudiantes con una escala de respuesta tipo Likert de 0 a 6, siendo estos valores nunca y siempre respectivamente. Puntuaciones altas en las dimensiones de agotamiento y cinismo y puntuaciones bajas en la de eficacia sugieren indicios de burnout académico. El cuestionario cuenta con buenos niveles de fiabilidad según el omega de McDonald en agotamiento ( $\omega = ,87$ ), cinismo ( $\omega = ,78$ ) y eficacia ( $\omega = ,74$ ) (Valdés Castro et al., 2023). Dado que el MBI-SS no cuenta con puntos de corte estandarizados para clasificar los niveles de burnout académico, en este estudio se optó por utilizar los percentiles 33,3 y 66,6 como criterio de clasificación. De este modo, se categorizó cada una de sus dimensiones en tres niveles: bajo, medio y alto. Se consideraron puntuaciones bajas aquellas por debajo del percentil 33,3, altas por encima del percentil 66,6 y medias las situadas entre ambos. Cabe destacar que, en el caso de la eficacia académica, la interpretación es inversa: puntuaciones más bajas en esta dimensión indican una menor percepción de competencia y logro académico, lo que refleja mayores indicios de burnout académico.
- *Hábitos de estudio*: se utilizó el *Revised Two Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F; Biggs et al., 2001) para medir esta variable, siendo este cuestionario una versión reducida del *Study Process Questionnaire* (SPQ; Biggs, 1987). Se eligió la versión en castellano adaptada a estudiantes universitarios españoles, la cual consta de 20 ítems que se

contestan con una escala tipo Likert que se puntúa de uno («nunca») a cinco («siempre»). Estos se dividen en 2 escalas de 10 ítems cada una que evalúan los enfoques de aprendizaje profundo y superficial de forma que puntuaciones altas en cada una de ellas indican el uso de dichos enfoques (Hernández Pina et al., 2005). La consistencia interna del instrumento en población universitaria española fue de  $\alpha = ,70$  para el enfoque profundo y  $\alpha = ,63$  para el enfoque superficial. Estos resultados sugieren una consistencia interna aceptable para el enfoque profundo y moderada para el superficial. No obstante, se ha optado por su utilización ya que representa una de las pocas versiones validadas en población universitaria española y permite comparar los resultados con estudios previos (González Geraldo et al., 2011).

- *Estrategias de afrontamiento*: se seleccionó la versión española del *Brief COPE* de Carver (1997) conocida como *Coping Orientation to Problems Experienced-28* (COPE-28; Morán et al., 2010) para conocer las estrategias de afrontamiento ante el estrés llevadas a cabo por los distintos estudiantes. Se trata de una escala compuesta por 28 ítems que exploran las distintas formas de afrontar situaciones estresantes y que se dividen en 14 subescalas de dos ítems cada una: afrontamiento activo, planificación, apoyo instrumental/social, apoyo emocional, distracción, desahogo, desconexión conductual, reinterpretación positiva, negación, aceptación, religión, uso de sustancias, humor y autoinculpación. Se contesta en una escala tipo Likert de cuatro puntos que va de 0 (nunca hago esto) a 3 (siempre hago esto) de forma que a mayor puntuación en cada modo de afrontamiento mayor utilización de esa estrategia. Los coeficientes alfa de Cronbach de las subescalas oscilan entre  $\alpha = ,71$  y  $\alpha = ,80$ , lo que indica una consistencia interna aceptable (Morán et al., 2010).

### **Análisis de datos**

Los datos fueron analizados utilizando el software estadístico Jamovi en su versión 2.6.26 y se trabajó con un nivel de confianza del 95%. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para conocer las características de la muestra y de las variables estudiadas, incluyendo medidas de tendencia central (media), dispersión (desviación típica) y frecuencias.

Posteriormente, se llevaron a cabo diversos análisis para examinar las posibles relaciones entre las variables del estudio. Se aplicaron pruebas *t* de Student para muestras independientes con el objetivo de comparar las puntuaciones en las tres dimensiones del burnout académico (agotamiento, cinismo y eficacia) según el sexo y la situación laboral del alumnado.

También se realizaron correlaciones de Pearson para analizar la asociación entre las dimensiones del burnout y variables continuas como la edad, los enfoques de aprendizaje recogidos mediante el R-SPQ-2F, las estrategias de afrontamiento evaluadas con el COPE-28, la nota media y la satisfacción con la docencia.

Asimismo, se llevaron a cabo análisis de tablas de contingencia y pruebas de chi-cuadrado para estudiar la relación entre el área de estudio y los niveles de burnout académico clasificados en bajo, medio y alto en función de los percentiles. Finalmente, se calcularon los tamaños del efecto ( $d$  de Cohen para las  $t$  de Student y  $V$  de Cramer para las pruebas de chi-cuadrado) siguiendo los puntos de corte establecidos en la literatura. En el caso de  $d$  de Cohen, valores de 0,20, 0,50 y 0,80 se interpretan como efectos pequeño, mediano y grande, respectivamente. En el caso de  $V$  de Cramer, valores de 0,10 se consideran pequeños, 0,30 medianos y 0,50 grandes.

## RESULTADOS

### Análisis descriptivos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras los análisis estadísticos realizados. Por una parte, se muestran los análisis descriptivos de las variables cuantitativas del estudio, incluyendo las medias, desviaciones típicas y resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Como se muestra en la Tabla 1, la mayoría de las variables no siguieron una distribución normal ( $p < ,05$ ), a excepción de las tres dimensiones del burnout académico (agotamiento, cinismo y eficacia académica) y de los enfoques de estudio profundo y superficial.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) para las variables cuantitativas*

<b>Variable</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DT</i></b>	<b><i>p</i></b>
Edad	21,8	1,71	< ,001
Nota media	7,39	1,17	,003
Satisfacción con la docencia	6,32	1,65	< ,001
Burnout académico (MBI-SS)			
Agotamiento	16,7	6,22	,198
Cinismo	8,49	5,32	,029
Eficacia académica	20,8	6,52	,596

Hábitos de estudio (R-SPQ-2F)

Enfoque profundo	27,4	6,45	,645
Enfoque superficial	27,4	6,69	,384

Estrategias de afrontamiento (COPE-28)

Afrontamiento activo	4,42	1,32	< ,001
Planificación	4,40	1,39	< ,001
Apoyo emocional	4,08	1,58	< ,001
Apoyo social	4,09	1,50	,002
Distracción	4,00	1,39	,003
Reinterpretación positiva	3,85	1,41	,004
Desahogo	3,30	1,49	,006
Negación	1,34	1,52	< ,001
Religión	1,02	1,73	< ,001
Humor	4,40	1,63	< ,001
Aceptación	4,38	1,21	< ,001
Autoinculpación	4,02	1,79	< ,001
Desconexión conductual	1,25	1,37	< ,001
Uso de sustancias	0,34	0,83	< ,001

*Nota.* *M* = media; *DT* = desviación típica; *p* = nivel de significación.

Por otra parte, se presentan las frecuencias y porcentajes de las variables categóricas del estudio en la Tabla 2. En cuanto al sexo, la mayoría de los participantes fueron mujeres (69,8%,  $n = 37$ ). Respecto a la situación laboral, el 71,7% ( $n = 38$ ) no compagina estudios con trabajo. En lo que al área de estudio se refiere, la muestra se distribuyó de manera

relativamente equilibrada entre las diferentes ramas, siendo Ciencias de la Salud el área con mayor representación (26,4%,  $n = 14$ ).

**Tabla 2**

*Frecuencias y porcentajes de las variables categóricas*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Sexo	Hombre	16	30,2
	Mujer	37	69,8
Situación laboral	No trabajan	38	71,7
	Sí trabajan	15	28,3
Área de estudio	Ciencias de la Salud	14	26,4
	Ciencias	11	20,8
	Ciencias Sociales y Jurídicas	10	18,9
	Artes y Humanidades	10	18,9
	Ingeniería y Arquitectura	8	15,1

En la Tabla 3 se muestra la distribución porcentual del alumnado en niveles bajo, medio y alto de burnout académico para cada dimensión, calculados según los percentiles. Cabe destacar que la dimensión de eficacia académica fue invertida previamente para que sus niveles se interpreten en la misma dirección que las dimensiones de agotamiento y cinismo. Es decir, un nivel alto representa un mayor burnout y un nivel bajo un menor burnout en todas las dimensiones.

**Tabla 3***Indicios de burnout académico en la muestra*

<b>Dimensión</b>	<b>Bajo (n, %)</b>	<b>Medio (n, %)</b>	<b>Alto (n, %)</b>
Agotamiento	21 (39,6%)	10 (18,9%)	22 (41,5%)
Cinismo	19 (35,8%)	13 (24,5%)	21 (39,6%)
Eficacia académica	19 (35,8%)	16 (30,2%)	18 (34,0%)

*Nota.* Los niveles han sido invertidos en la dimensión de eficacia académica de modo que el nivel alto indica mayor burnout académico.

### **Prueba *t* de Student**

Para examinar posibles diferencias en las dimensiones del burnout académico en función del sexo y la situación laboral, se realizaron dos análisis de *t* de Student para muestras independientes. En primer lugar, se evaluaron las diferencias entre hombres y mujeres en agotamiento, cinismo y eficacia académica. Estos resultados se presentan en la Tabla 4. Como puede observarse, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las tres dimensiones del burnout académico, ya que en todos los casos los valores de *p* fueron superiores al nivel de significación establecido ( $p > ,05$ ).

En cuanto al tamaño del efecto, los resultados mostraron un efecto muy pequeño en agotamiento ( $d = -0,03$ ), un efecto pequeño en cinismo ( $d = 0,31$ ) y un efecto medio en eficacia académica ( $d = -0,54$ ), según los criterios de interpretación de Cohen.

**Tabla 4***Diferencias en dimensiones de burnout académico según sexo (prueba *t* de Student)*

<b>Dimensión</b>	<b><i>t</i></b>	<b>gl</b>	<b><i>p</i></b>	<b><i>d</i> de Cohen</b>
Agotamiento	-0,10	51	,918	-0,03
Cinismo	1,02	51	,312	0,31
Eficacia académica	1,79	51	,079	-0,54

En segundo lugar, se comprobó si existían diferencias en los niveles de burnout académico entre el alumnado que compaginaba estudios con trabajo y quienes no lo hacían (véase Tabla 5). Los resultados mostraron que, para la situación laboral, no se encontraron

diferencias significativas en ninguna de las dimensiones. Los tamaños del efecto indicaron magnitudes pequeñas en todas las dimensiones para esta variable.

**Tabla 5**

*Diferencias en dimensiones de burnout académico según situación laboral (prueba t de Student)*

<b>Dimensión</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>	<b>d de Cohen</b>
Agotamiento	1,05	51	,297	0,32
Cinismo	1,29	51	,203	0,39
Eficacia académica	-1,25	51	,218	-0,38

#### **Análisis realizados para la dimensión de agotamiento**

Se analizó la asociación entre la dimensión de agotamiento y el área de estudio mediante un análisis de tablas de contingencia y la prueba Chi-cuadrado. La Tabla 6 muestra el porcentaje de estudiantes con indicios de bajo, medio y alto agotamiento para cada área de estudio, calculado por columnas. Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en la distribución de los niveles de agotamiento según el área de estudio,  $\chi^2(8) = 2,50$ ,  $p = ,962$ , así como un tamaño del efecto pequeño ( $V$  de Cramer = 0,154).

**Tabla 6**

*Frecuencias y porcentajes de los niveles de agotamiento por área de estudio*

<b>Área de estudio</b>	<b>Bajo n (%)</b>	<b>Medio n (%)</b>	<b>Alto n (%)</b>
Artes y Humanidades	5 (23,8%)	2 (20%)	3 (13,6%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	5 (23,8%)	2 (20%)	3 (13,6%)
Ciencias de la Salud	5 (23,8%)	3 (30%)	6 (27,3%)
Ciencias	3 (14,3%)	2 (20%)	6 (27,3%)

Ingeniería y Arquitectura	3 (14,3%)	1 (10%)	4 (18,2%)
---------------------------	-----------	---------	-----------

*Nota.* Test Chi-cuadrado:  $\chi^2(8) = 2,50$ ,  $p = ,962$ ;  $V$  de Cramer = 0,154.

Para examinar las relaciones entre la dimensión de agotamiento y las variables de hábitos de estudio, estrategias de afrontamiento, rendimiento académico, satisfacción con la docencia y la edad, se realizaron correlaciones de Pearson (véase Tabla 7).

**Tabla 7**

*Correlaciones de Pearson entre dimensión agotamiento MBI-SS con R-SPQ-2F, COPE-28, edad, nota media y satisfacción con la docencia*

<b>Variable</b>	<b><i>r</i></b>
Edad	,043
Nota media	-,304*
Satisfacción con la docencia	-,142
Hábitos de estudio (R-SPQ-2F)	
Enfoque profundo	-,233
Enfoque superficial	,320*
Estrategias de afrontamiento (COPE-28)	
Afrontamiento activo	-,218
Planificación	-,148
Apoyo emocional	,204
Apoyo social	,059
Distracción	,125
Reinterpretación positiva	-,221
Desahogo	,218

Negación	,070
Religión	,086
Humor	,203
Aceptación	,089
Autoinculpación	,464***
Desconexión conductual	,117
Uso de sustancias	,061

---

*Nota.*  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ;  $p < ,001^{***}$

El agotamiento mostró una correlación positiva moderada y significativa con el enfoque superficial de hábitos de estudio ( $r = ,320$ ;  $p < ,05$ ). Asimismo, se observó una relación negativa débil y no significativa con el enfoque profundo ( $r = -,233$ ;  $p = ,94$ ). En cuanto a las estrategias de afrontamiento, la única correlación significativa fue una positiva moderada con la subescala de autoinculpación ( $r = ,46$ ;  $p < ,001$ ). Por otro lado, el agotamiento mostró correlaciones negativas no significativas con estrategias adaptativas como el afrontamiento activo y la reinterpretación positiva.

En relación con el resto de las variables, se encontró una relación negativa moderada y significativa con la nota media obtenida ( $r = -,30$ ;  $p < ,05$ ), indicando que niveles más altos de agotamiento se relacionan con un menor rendimiento académico. Por último, no se encontró una correlación significativa entre agotamiento y satisfacción con la docencia ni con la edad.

### **Análisis realizados para la dimensión de cinismo**

Se analizó la asociación entre la dimensión de cinismo y el área de estudio mediante una tabla de contingencia, calculando los porcentajes por columnas para cada nivel de cinismo (Véase Tabla 8). Los resultados de la prueba Chi-cuadrado no indicaron diferencias significativas en la distribución de los niveles de cinismo según el área de estudio ( $\chi^2(8) = 3,04$ ,  $p = ,962$ ;  $V$  de Cramer = 0,169).

**Tabla 8***Frecuencias y porcentajes de los niveles de cinismo por área de estudio*

<b>Área de estudio</b>	<b>Bajo n (%)</b>	<b>Medio n (%)</b>	<b>Alto n (%)</b>
Artes y Humanidades	4 (21,1%)	1 (7,7%)	5 (23,8%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	3 (15,8%)	3 (23,1%)	4 (19%)
Ciencias de la Salud	6 (31,6%)	3 (23,1%)	5 (23,8%)
Ciencias	3 (15,8%)	3 (23,1%)	5 (23,8%)
Ingeniería y Arquitectura	3 (15,8%)	3 (23,1%)	2 (9,5%)

*Nota.* Test Chi-cuadrado:  $\chi^2(8) = 3,04$ ,  $p = ,962$ ; V de Cramer = 0,169.

Se calcularon correlaciones de Pearson entre la dimensión de cinismo y las variables de hábitos de estudio, estrategias de afrontamiento, variables académicas y edad (véase Tabla 9). El análisis mostró una correlación moderada y positiva con el enfoque superficial de hábitos de estudio ( $r = ,401$ ;  $p < ,01$ ) y una correlación moderada y negativa con el enfoque profundo ( $r = -,391$ ;  $p < ,01$ ).

En el ámbito de las estrategias de afrontamiento, se observaron asociaciones positivas moderadas y significativas con autoinculpación ( $r = ,360$ ;  $p < ,01$ ) y correlaciones positivas débiles pero significativas con desahogo ( $r = ,287$ ;  $p < ,05$ ), negación ( $r = ,300$ ;  $p < ,05$ ), desconexión conductual ( $r = ,302$ ;  $p < ,05$ ) y uso de sustancias ( $r = ,279$ ;  $p < ,05$ ). De manera inversa, se registraron correlaciones negativas moderadas y significativas con afrontamiento activo ( $r = -,385$ ;  $p < ,01$ ) y planificación ( $r = -,310$ ;  $p < ,01$ ), así como una correlación negativa moderada y significativa con reinterpretación positiva ( $r = -,324$ ;  $p < ,05$ ).

En el plano académico, la correlación con la nota media resultó muy débil y no significativa ( $r = -,093$ ;  $p = ,506$ ), mientras que la asociación con la satisfacción con la docencia fue negativa y moderada ( $r = -,360$ ;  $p < ,01$ ).

Finalmente, la relación con la edad fue nula y no significativa ( $r = ,038$ ;  $p = ,788$ ).

**Tabla 9**

*Correlaciones de Pearson entre dimensión cinismo MBI-SS con R-SPQ-2F, COPE-28, edad, nota media y satisfacción con la docencia*

<b>Variable</b>	<b>r</b>
Edad	,038
Nota media	-,093
Satisfacción con la docencia	-,360**
Hábitos de estudio (R-SPQ-2F)	
Enfoque profundo	-,391**
Enfoque superficial	,401**
Estrategias de afrontamiento (COPE-28)	
Afrontamiento activo	-,385**
Planificación	-,310*
Apoyo emocional	,082
Apoyo social	,028
Distracción	,128
Reinterpretación positiva	-,324*
Desahogo	,287*
Negación	,300*
Religión	-,225
Humor	,141
Aceptación	,010
Autoinculpación	,360**

Desconexión conductual	,302*
Uso de sustancias	,279*

*Nota.*  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ;  $p < ,001^{***}$

### **Análisis realizados para la dimensión de eficacia académica**

Se examinó la asociación entre la dimensión de eficacia académica y el área de estudio mediante una tabla de contingencia, calculando los porcentajes por columnas para cada nivel de eficacia (véase Tabla 10). La prueba Chi-cuadrado no reveló diferencias significativas en la distribución de los niveles de eficacia según el área de estudio ( $\chi^2(8) = 7,64$ ,  $p = ,469$ ;  $V$  de Cramer = 0,269).

**Tabla 10**

*Frecuencias y porcentajes de los niveles de eficacia académica por área de estudio*

<b>Área de estudio</b>	<b>Bajo n (%)</b>	<b>Medio n (%)</b>	<b>Alto n (%)</b>
Artes y Humanidades	4 (21,1%)	4 (25%)	2 (11,1%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	2 (10,5%)	4 (25%)	4 (22,2%)
Ciencias de la Salud	5 (26,3%)	5 (31,3%)	4 (22,2%)
Ciencias	5 (26,3%)	0 (0%)	6 (33,3%)
Ingeniería y Arquitectura	3 (15,8%)	3 (18,8%)	2 (11,1%)

*Nota.* Test Chi-cuadrado:  $\chi^2(8) = 7,64$ ,  $p = ,469$ ;  $V$  de Cramer = 0,269.

Se calcularon correlaciones de Pearson entre la dimensión de cinismo y las variables de hábitos de estudio, estrategias de afrontamiento, variables académicas y edad (véase Tabla 11).

**Tabla 11**

*Correlaciones de Pearson entre dimensión eficacia académica MBI-SS con R-SPQ-2F, COPE-28, edad, nota media y satisfacción con la docencia*

<b>Variable</b>	<b>r</b>
Edad	-,167
Nota media	,363**
Satisfacción con la docencia	,414**
Hábitos de estudio (R-SPQ-2F)	
Enfoque profundo	,580***
Enfoque superficial	-,380**
Estrategias de afrontamiento (COPE-28)	
Afrontamiento activo	,419**
Planificación	,480***
Apoyo emocional	-,111
Apoyo social	,110
Distracción	-,278*
Reinterpretación positiva	,360**
Desahogo	-,129
Negación	-,134
Religión	,016

Humor	-,053
Aceptación	,157
Autoinculpación	-,225
Desconexión conductual	-,247
Uso de sustancias	-,092

---

*Nota.*  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ;  $p < ,001^{***}$

Se encontró una correlación positiva fuerte y significativa entre eficacia académica y enfoque profundo ( $r = ,508$ ;  $p < ,001$ ), lo que indica que mayores niveles en eficacia académica se relacionan con mayores niveles en el uso de un enfoque profundo de estudio. Por otro lado, se observó una correlación negativa moderada y significativa con el enfoque superficial ( $r = -,380$ ;  $p < ,01$ ), es decir, mayores niveles en eficacia académica se relacionan con menores niveles en el uso de un enfoque superficial.

En el ámbito de las estrategias de afrontamiento, la eficacia académica presentó correlaciones positivas moderadas y significativas con afrontamiento activo ( $r = ,419$ ;  $p < ,01$ ), planificación ( $r = ,480$ ;  $p < ,001$ ) y reinterpretación positiva ( $r = ,360$ ;  $p < ,01$ ), lo cual refleja que mayores niveles en eficacia académica se asocian con un mayor uso de estrategias adaptativas. Asimismo, se halló una correlación negativa significativa con la distracción ( $r = -,278$ ;  $p < ,05$ ), es decir, mayores niveles en eficacia académica se relacionan con menores niveles en el uso de distracción, una estrategia desadaptativa vinculada a la evitación.

En el ámbito académico, la eficacia académica mostró correlaciones positivas moderadas y significativas con la nota media ( $r = ,363$ ;  $p < ,10$ ) y con la satisfacción con la docencia ( $r = ,414$ ;  $p < ,01$ ), lo que indica que mayores niveles en eficacia académica se relacionan con mayores calificaciones y con una mayor satisfacción con la docencia.

Por último, no se observó asociación significativa con la eficacia académica y la edad ( $r = -,167$ ;  $p = ,231$ ).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación era conocer la relación entre el burnout académico y variables asociadas con este. A partir de los resultados obtenidos se han encontrado hallazgos relevantes relacionados con las variables objeto de estudio.

En primer lugar, se ha encontrado que los estudiantes universitarios evaluados presentan niveles moderadamente elevados de burnout académico en las dimensiones de agotamiento y cinismo. Los valores obtenidos son similares a los encontrados en investigaciones previas, en las cuales se reportaron niveles entre moderados y altos en estas dimensiones (Araoz et al., 2021; Salas et al., 2021; Liu et al., 2023).

En cuanto a las variables sociodemográficas, los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de burnout académico entre hombres y mujeres. Aunque en la dimensión de agotamiento las mujeres obtuvieron una media ligeramente superior, esta diferencia no fue significativa, y lo mismo ocurrió con las dimensiones de cinismo y eficacia académica. Estos hallazgos se alinean con algunas investigaciones que no han encontrado una asociación clara entre el sexo y el burnout académico (Robins et al., 2015; Jumat et al., 2020; Cayuela et al., 2021). No obstante, contrastan con otros estudios en los que se observó una mayor prevalencia del síndrome en mujeres (Caballero Domínguez et al., 2010; Rodríguez-Villalobos et al., 2019; Osorio Guzmán et al., 2020; Araoz et al., 2021), o incluso mayores niveles en hombres (Yildiz y Kiliç, 2020). Por tanto, los resultados obtenidos en el presente estudio respaldan la idea de que el sexo no constituye un factor determinante en el desarrollo del burnout académico.

Por otro lado, la edad tampoco mostró una relación significativa con ninguna de las tres dimensiones del burnout, lo que coincide con lo señalado en trabajos anteriores (García-Izquierdo et al., 2015; Aguayo et al., 2019). Esto sugiere que, al menos en población universitaria, la edad no parece ser una variable relevante en la aparición del síndrome.

También se exploró si la situación laboral del alumnado se asociaba con diferencias en los niveles de burnout académico. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que compaginaba sus estudios con un empleo y aquel que no lo hacía en ninguna de las tres dimensiones del burnout. Además, los tamaños del efecto obtenidos fueron pequeños en todos los casos, lo que sugiere que el hecho de tener un empleo durante los estudios no supone una diferencia relevante en los niveles de agotamiento, cinismo o eficacia académica percibida. Estos resultados coinciden con investigaciones previas que tampoco encontraron diferencias significativas en función de la situación laboral del alumnado (Cayuela et al., 2021; Drăghici y Cazan, 2022; Fiorilli et al., 2022). No obstante, algunos estudios recientes plantean resultados divergentes. Por ejemplo, Olson et al. (2023)

identificaron niveles de burnout más bajos en estudiantes empleados en comparación con sus compañeros sin empleo.

Atendiendo al área de estudios, se exploró si existían diferencias en los niveles de burnout académico en función de los estudios universitarios cursados. Esta cuestión resulta relevante dado que algunas disciplinas pueden implicar mayores demandas emocionales, cognitivas o de carga académica.

Para analizar la relación entre estas variables, se examinó la distribución de estudiantes con niveles bajos, medios y altos en cada dimensión del burnout académico: agotamiento, cinismo y eficacia académica. Los datos reflejan diferencias relevantes en las tres dimensiones evaluadas. En la dimensión de agotamiento, las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias presentan un mayor porcentaje de estudiantes con niveles medios y altos (57,3% y 47,3%, respectivamente), indicando una mayor fatiga emocional y cansancio relacionado con la actividad académica. En la dimensión de cinismo, la proporción de estudiantes con niveles altos es también notable en Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias, lo que sugiere un desapego o actitud negativa hacia los estudios en estas áreas. Finalmente, en la dimensión de eficacia académica, que debe interpretarse de forma inversa (los niveles altos en esta dimensión reflejan una baja percepción de eficacia y, por tanto, mayores indicios de burnout), las áreas de Ciencias y Ciencias de la Salud muestran un mayor porcentaje de estudiantes con baja eficacia (33,3% y 22,2%, respectivamente), lo que implica una autopercepción reducida de competencias y éxito académico.

Estos resultados se alinean con la mayoría de las investigaciones previas que han centrado su atención en estudiantes de áreas de la salud, especialmente Medicina y Enfermería (Bolaños Reyes y Rodríguez Blanco, 2016; Fares et al., 2016; Jumat et al., 2020), donde la alta exigencia emocional y académica contribuye significativamente al desarrollo del burnout. La elevada prevalencia de agotamiento y cinismo en Ciencias y Ciencias de la Salud puede explicarse por la naturaleza de estas carreras, caracterizadas por un alto nivel de estrés, carga académica intensa y demandas emocionales frecuentes (Bolaños Reyes y Rodríguez Blanco, 2016; Fares et al., 2016).

Atendiendo a los resultados obtenidos referidos a los hábitos de estudio, se observó que el enfoque superficial, centrado en la memorización mecánica de contenidos (Biggs et al., 2001), se asocia con niveles elevados de agotamiento y cinismo académico, así como con una percepción reducida de eficacia. En la muestra analizada, quienes emplearon un aprendizaje superficial experimentaron mayor cansancio emocional y desarrollaron una actitud de desapego hacia los estudios, lo cual coincide con lo descrito por Reyes et al. (2022) y Cuevas-Caravaca et al. (2024), quienes documentaron que hábitos de estudio desorganizados y una baja calidad de sueño contribuyen al desgaste emocional.

Por el contrario, el enfoque profundo, orientado a la comprensión, el análisis crítico y la elaboración de conceptos (Biggs et al., 2001), se relacionó con niveles inferiores de agotamiento y cinismo, además de una autopercepción más elevada de competencia académica. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Asikainen et al. (2020), quienes vinculan este enfoque con una menor incidencia de burnout.

En relación con las estrategias de afrontamiento, los resultados obtenidos permiten establecer ciertas relaciones según cada dimensión del burnout académico.

Para la dimensión de agotamiento, se observó una asociación positiva moderada y significativa con la subescala de autoinculpación, lo que indica que un mayor uso de esta estrategia desadaptativa coincide con niveles más elevados de cansancio académico. A la inversa, las correlaciones con afrontamiento activo y reinterpretación positiva resultaron negativas, aunque no alcanzaron significación. Estos hallazgos son congruentes con lo descrito por Vizoso et al. (2019), quienes señalan que las estrategias poco adaptativas incrementan el agotamiento, mientras que las adaptativas contribuyen a mitigarlo. Asimismo, Schwarz Terra et al. (2024) destacan el papel protector de un afrontamiento eficaz para reducir la fatiga emocional, mientras que Fares et al. (2016) subrayan la importancia de promover la reinterpretación positiva para prevenir el desarrollo del burnout en contextos académicos.

En la dimensión de cinismo, las estrategias desadaptativas mostraron diversas asociaciones positivas con esta actitud de desapego hacia los estudios. Concretamente, la autoinculpación presentó una correlación moderada y significativa, mientras que las subescalas de desahogo, negación, desconexión conductual y uso de sustancias mostraron correlaciones positivas débiles pero significativas. En cambio, las estrategias consideradas adaptativas (afrontamiento activo, planificación y reinterpretación positiva) exhibieron correlaciones negativas moderadas y significativas con el cinismo, indicando que su uso frecuente se vincula a una menor disposición a adoptar una actitud distante o cínica frente a la actividad académica. Estos resultados refuerzan la idea de que los mecanismos de afrontamiento ineficaces fomentan el desapego académico, tal como describen Vizoso et al. (2019), mientras que el empleo de recursos constructivos protege frente a la desmotivación y el distanciamiento emocional, de acuerdo con Schwarz Terra et al. (2024).

En cuanto a la eficacia académica, se hallaron correlaciones positivas moderadas y significativas con afrontamiento activo, planificación y reinterpretación positiva, lo que refleja que los estudiantes que perciben mayor eficacia emplean con mayor frecuencia estrategias adaptativas. Por el contrario, se observó una correlación negativa moderada y significativa con la subescala de distracción, indicando que una mayor autopercepción de competencia académica se asocia con un menor uso de tácticas evasivas. Este patrón coincide con las propuestas de Schwarz Terra et al. (2024) y Fares et al. (2016), según las cuales el uso eficaz

de estrategias de afrontamiento reduce los efectos negativos del estrés y fortalece la autoconfianza, disminuyendo así el riesgo de burnout académico.

Finalmente, los resultados de los análisis realizados entre las variables académicas y el burnout muestran que el agotamiento se relacionó negativamente con la nota media, confirmando que un mayor cansancio emocional va acompañado de un desempeño académico inferior (Fiorilli et al., 2017; Moghadam et al., 2020; Reyes de Cózar et al., 2023). No se halló relación significativa con la satisfacción docente, lo que sugiere que, en este contexto, la percepción sobre la calidad de la enseñanza no se relaciona directamente con el cansancio emocional que experimentan los estudiantes.

El cinismo no se asoció con la nota media, pero sí presentó una correlación negativa moderada con la satisfacción con la docencia, lo que indica que el desapego hacia las actividades académicas conlleva una valoración desfavorable de la enseñanza (Caballero Domínguez et al., 2007; Reyes de Cózar et al., 2023).

En la dimensión de eficacia académica se hallaron correlaciones positivas moderadas y significativas tanto con la nota media como con la satisfacción con la docencia. Esto refleja que los estudiantes que perciben mayor eficacia académica tienden a obtener mejores calificaciones y valoran más positivamente la enseñanza recibida. Estos hallazgos son coherentes con la literatura que vincula la sensación de competencia y la implicación docente con un mejor rendimiento y menores indicadores de burnout (Caballero Domínguez et al., 2007; Reyes de Cózar et al., 2023).

Es preciso señalar algunas limitaciones que afectan la interpretación de estos resultados. En primer lugar, la muestra reducida limita la posibilidad de generalizar los resultados y reduce la potencia estadística para detectar efectos moderados o pequeños. Además, únicamente se analizaron variables personales, sin considerar factores interpersonales que otros estudios han demostrado relevantes en el desarrollo del burnout académico (Caballero Domínguez et al., 2010). Asimismo, el uso de un muestreo no probabilístico por bola de nieve pudo introducir sesgos de selección no garantizar la representatividad de la población estudiantil.

Finalmente, cabe destacar que los hallazgos obtenidos subrayan la necesidad de fomentar enfoques profundos de aprendizaje, fortalecer estrategias de afrontamiento adaptativas y mejorar la calidad docente para prevenir y mitigar el burnout en el entorno universitario. Futuras investigaciones deberían incluir muestras más amplias y variadas en distintas instituciones y disciplinas para incrementar la validez de los datos, implementar diseños longitudinales que permitan evaluar la evolución y causalidad del burnout, y considerar variables interpersonales para obtener una visión más completa del fenómeno.

## Referencias

- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., Ramírez-Baena, L., y Ortega-Campos, E. (2019). A Risk Profile of Sociodemographic Factors in the Onset of Academic Burnout Syndrome in a Sample of University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 707. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050707>
- Araoz, E. G. E., Gallegos Ramos, N. A., Y Mamani Uchasara, H. J. (2021). Burnout académico en estudiantes universitarios peruanos. *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, 11(2).
- Araoz, E. G. E., Arista, G. A., Laricano, E. O. C., y Peralta, J. N. P. (2024). Estresores académicos y los estilos de vida de los estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en una universidad pública. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (59), 1132-1139.
- Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., y Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual Differences*, 78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101781>
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Bolaños Reyes, N., y Rodríguez Blanco, N. (2016). Prevalencia del Síndrome de Burnout académico en el estudiantado de Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Enfermería Actual En Costa Rica*, 31. <https://doi.org/10.15517/revenf.v0i31.24519>
- Caballero Domínguez, C. C., Abello LL, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- 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.
- Caballero Domínguez, C., González Gutiérrez, O., y Palacio Sañudo, J. (2015). Relationship between burnout and engagement, with depression, anxiety and academic performance in university students. *Salud Uninorte*, 31(1), 59-69. <https://doi.org/10.14482/sun.31.1.5085>

- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100. [https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6)
- Cayuela, A. C., Baroy, J. C. C., Estragués, P. G., Descals, R. P., y Amengual, J. M. M. (2021). Burnout y rendimiento académico: efecto de la combinación de la actividad laboral remunerada e iniciar los estudios de grado universitario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 844-853.
- Cuevas-Caravaca, E., Sánchez-Romero, E. I., Antón-Ruiz, J. A. (2024). Academic Burnout, Personality, and Academic Variables in University Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(6), 1561-1571. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14060103>
- Drăghici, G. L., y Cazan, A. M. (2022). Burnout and maladjustment among employed students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825588>
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O., y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i3.33245>
- Fares, J., Al Tabosh, H., Saadeddin, Z., El Mouhayyar, C., y Aridi, H. (2016). Stress, burnout and coping strategies in preclinical medical students. *North American journal of medical sciences*, 8(2), 75.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., y Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Fiorilli, C., Barni, D., Russo, C., Marchetti, V., Angelini, G., y Romano, L. (2022). Students' burnout at university: The role of gender and worker status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18). <https://doi.org/10.3390/ijerph191811341>
- Freudenberg, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- García-Izquierdo, M., Ríos-Risquez, M. I., Carrillo-García, C., y Sabuco-Tebar, E. de los Á. (2015). RETRACTED ARTICLE: The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 38(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044944>
- González Geraldo, J. L., Del Rincón Igea, B., y Del Rincón Igea, D. A. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/112431>

- Hernández Pina, F., García Sanz, M. P., y Maquilón Sánchez, J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, (6). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2394>
- Jumat, M. R., Chow, P. K., Allen, J. C., Jr, Lai, S. H., Hwang, N. C., Iqbal, J., Mok, M. U. S., Rapisarda, A., Velkey, J. M., Engle, D. L., y Compton, S. (2020). Grit protects medical students from burnout: a longitudinal study. *BMC medical education*, 20(1), 266. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02187-1>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., y Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 23(1), 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>
- Liu, W., Zhang, R., Wang, H., Rule, A., Wang, M., Abbey, C., Singh, M. K., Rozelle, S., She, X., y Tong, L. (2024). Association between anxiety, depression symptoms, and academic burnout among Chinese students: the mediating role of resilience and self-efficacy. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01823-5>
- Madigan, D. J., Curran, T. (2021). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- 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., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Merino-Soto, C., y Fernández-Arata, J. M. (2020). Ítem único de burnout académico: correlato con MBI-S en el nivel de los ítems. *Educ. med. (Ed. impr.)*, 61-62. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.10.004>
- Moghadam, M. T., Abbasi, E., y Khoshnodifar, Z. (2020). Students' academic burnout in Iranian agricultural higher education system: the mediating role of achievement motivation. *Heliyon*, 6(9).
- Morán, C., Landero, R., y González, M. T. (2010). COPE-28: a psychometric analysis of the Spanish version of the Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.capv>
- Olson, N., Oberhoffer-Fritz, R., Reiner, B., y Schulz, T. (2023). Study related factors associated with study engagement and student burnout among German university students. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1168264>

- Osorio Guzmán, M., Parrello, S., y Romero, C. P. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2(1), 27-37. <https://www.revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/62>
- Rahmania El Barusi, A., y Kurniawati, F. (2024). Systematic Literature Review: A Study of Academic Burnout among Undergraduate Students in Universities. *International Journal of Science Education and Cultural Studies*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.58291/ijsecs.v3i1.198>
- Reyes, B., Jiménez-Hernández, D., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., y Tomás, J. M. (2023). Prediction of academic achievement in Dominican students: Mediation role of learning strategies and study habits and attitudes toward study. *Psychology in the Schools*, 60(3), 606-625.
- Reyes-De-Cózar, S., Merino-Cajaraville, A., y Salguero-Pazos, M. R. (2023). Avoiding Academic Burnout: Academic Factors That Enhance University Student Engagement. *Behavioral Sciences*, 13(12), 989. <https://doi.org/10.3390/bs13120989>
- Robins, T. G., Roberts, R. M., y Sarris, A. (2015). Burnout and Engagement in Health Profession Students: The Relationships Between Study Demands, Study Resources and Personal Resources. *Australasian Journal of Organisational Psychology*, 8, e1. <https://doi.org/10.1017/orp.2014.7>
- Rodríguez-Villalobos, J. M., Benavides, E. V., Ornelas, M., y Jurado, P. J. (2019). El Burnout Académico Percibido en Universitarios; Comparaciones por Género. *Formación Universitaria*, 12(5), 23-30. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000500023>
- Salas, I. X. T., Coila, J. J. P., Peñalosa, A. P. P., y Mamani, O. C. (2024). Burnout académico en estudiantes universitarios. *PURISUM. Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 1(1), 43-53. <https://doi.org/10.62785/prics.v1.i1.5>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). *The Maslach Burnout Inventory: General Survey (MBI-GS)*. En: Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (Eds.) *Maslach Burnout Inventory Test Manual* (pp. 19-26). Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*. 33(5), 464-481.
- Schwarz Terra, M. E., Moraes, C. P. D., Souza, A. P. D., y Santana Murgo, C. (2024). Correlations between academic burnout, coping and social support in college students. *Psicología desde el Caribe*, 41(2), 2-2. <https://dx.doi.org/10.14482/psdc.41.2.963.418>
- Valdés Castro, M. P., Mancilla Mancilla, K. R., Morales Olivares, J. I., Acevedo Meza, G. B., y Gutiérrez, R. J. (2023). Invarianza factorial del Maslach Burnout Inventory Student

Survey (MBI-SS) en estudiantes universitarios chilenos y españoles. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2).  
<https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1694>

Vizoso, C., Arias-Gundín, O., y Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996>

Yildiz, V. A., y Kiliç, D. (2020). Investigation of School Burnout and School Attachment among Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 44-55.

