

Burnout académico y salud mental en la educación superior

retos y estrategias preventivas



Burnout académico y salud mental en la educación superior: Retos y estrategias preventivas

ISBN: 978-9942-7407-8-6



**ATHENA
NOVA**
EDITORIAL

Burnout académico y salud mental en la educación superior: Retos y estrategias preventivas

AUTORES:

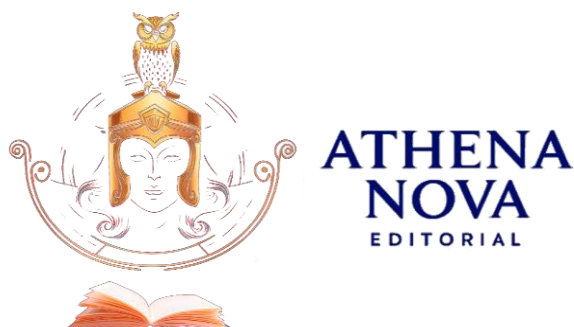
Danny Rolando Urquizo Orozco
Isaac Alejandro Abraján Noguera
Miguel Antonio Loo Alvarado
Ángel Gabriel Campuzano Rojas
Kelvin Lenin Cruz Palma





Licencia Creative Commons:

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Primera Edición, octubre 2025

TÍTULO: Burnout académico y salud mental en la educación superior: Retos y estrategias preventivas

ISBN: 978-9942-7407-8-6

Editado por:

Sello editorial: ©Athena Nova S.A.S

Nº de Alta: 97899427407

Editorial: © Athena Nova Editorial Académica
Riobamba, Chimborazo, Ecuador.

Teléfono: +593 992853827

Código Postal: 060111

Corrección y diseño: Diego Fernando Barrionuevo

Diseñador Gráfico: Joseph Alexander Cepeda



Director del equipo editorial: Franklin Fernando Quintero

Editor (a) en jefe: Daniela Margoth Caichug

Este libro se sometió a arbitraje bajo el sistema de doble ciego (peer review)

Hecho en Ecuador



AUTORES:

Danny Rolando Urquizo Orozco

Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Guayas, Ecuador.

durquizoo@unemi.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0003-5996-6061>

Isaac Alejandro Abraján Noguera

Instituto Universitario de Yucatán, Campus Tabasco,

San Jerónimo de Juárez, Guerrero, México.

cei.iecangro@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0001-5306-5647>

Miguel Antonio Loor Alvarado

Investigador Independiente, Jipijapa, Manabí, Ecuador

mloor7000@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-4618-0396>

Ángel Gabriel Campuzano Rojas

Investigador Independiente, Quito, Pichincha, Ecuador

agcampuzano@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-4644-9956>

Kelvin Lenin Cruz Palma

Distrito 07D02 Salud, Machala, El Oro, Ecuador

kelvin.cruz@07d02.mspz7.gob.ec



<https://orcid.org/0000-0002-8441-6980>

CONTENIDO

ÍNDICE DE FIGURAS xiv

ÍNDICE DE TABLAS xv

RESUMEN 1

ABSTRACT 2

INTRODUCCIÓN 3

CAPÍTULO I. 5

1 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y TEÓRICOS DEL BURNOUT ACADÉMICO..... 5

1.1 Origen y evolución del concepto de burnout 5

1.2 Principales teorías explicativas: modelo de Maslach y Jackson, y modelo de demandas–recursos 8

1.3 Adaptación del burnout al contexto educativo: el student burnout 12

1.4 Diferencias entre estrés académico y burnout 15

1.5 Factores psicológicos asociados: ansiedad, depresión y autoeficacia percibida
17

1.6 Perspectivas desde la psicología educativa y la neuropsicología 20

CAPÍTULO II..... 24

2 CAUSAS Y FACTORES DE RIESGO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. 24

2.1 Factores personales: perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración y autocrítica excesiva..... 24

2.2 Factores institucionales: sobrecarga académica, competencia y evaluación continua..... 26

2.3 Factores socioeconómicos y culturales: desigualdad, presión familiar y expectativas sociales 30

2.4 Impacto del entorno digital y la hiperconectividad 33

2.5	Perspectiva comparada: estudios de burnout en universidades de América Latina y Europa.....	36
CAPÍTULO III.....		39
3 MANIFESTACIONES Y CONSECUENCIAS DEL BURNOUT ACADÉMICO.....		39
3.1	Dimensiones principales: agotamiento emocional, cinismo y baja eficacia....	39
3.2	Manifestaciones conductuales, cognitivas y fisiológicas.....	41
3.3	Consecuencias académicas: deserción, bajo rendimiento y procrastinación ...	43
3.4	Consecuencias emocionales y sociales: aislamiento, ansiedad y pérdida de sentido vital.....	46
3.5	Relación entre burnout y salud mental universitaria.....	48
3.6	Estudios recientes en Ecuador y Latinoamérica	53
CAPÍTULO IV.....		56
4 EVALUACIÓN Y MEDICIÓN DEL BURNOUT ACADÉMICO		56
4.1	Instrumentos de evaluación más utilizados	58
4.2	Procedimientos de aplicación e interpretación	62
4.3	Análisis psicométrico y validez en población universitaria.....	66
4.4	Indicadores para el diagnóstico institucional del burnout.....	70
CAPÍTULO V.....		75
5 ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS DE PREVENCIÓN		75
5.1	Estrategias individuales	75
5.2	Estrategias institucionales.....	78
5.3	Estrategias sociales y familiares	82
5.4	Enfoques innovadores: neuroeducación, aprendizaje socioemocional y psicología positiva	85
CAPÍTULO VI.....		90

6	RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA SALUD MENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	90
6.1	Estigma social y resistencia institucional	90
6.2	Políticas públicas de salud mental universitaria	95
6.3	Educación superior post-pandemia: nuevos desafíos	99
6.4	Propuestas para un modelo universitario humanista y sostenible.....	103
6.5	Recomendaciones para investigadores y gestores académicos.....	108
6.6	Conclusiones del capítulo	112
	CONCLUSIONES	115
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Origen y evolución del concepto de burnout	6
Figura 2 Modelo Maslach Vs Modelo Bakker & Demerouti	11
Figura 3 Adaptación al contexto educativo: student burnout	12
Figura 4 Diferencias entre estrés académico y síndrome de burnout	15
Figura 5 Factores psicológicos asociados al burnout académico	27
Figura 6 Bienestar psicológico en la educación superior	49
Figura 7 Modelos pedagógicos aplicados para la disminución del burnout	80
Figura 8 Principios Clave de la Neurociencia	86
Figura 9 Claves para una psicología positiva	89
Figura 10 Efectos del agotamiento académico	91
Figura 11 Diagrama de flujo de la atención	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Cuadro comparativo: Modelos explicativos del burnout académico	10
Tabla 2	Cuadro explicativo: características del burnout académico	14
Tabla 3	Diferencias entre estrés y burnout académicos.....	16
Tabla 4	Factores psicológicos asociados al burnout académico.....	19
Tabla 5	Aportes de la psicología educativa y la neuropsicología al estudio del burnout académico	22
Tabla 6	Factores personales de riesgo en el burnout académico	26
Tabla 7	Cuadro analítico: factores institucionales del burnout académico	29
Tabla 8	Factores socioeconómicos y culturales del burnout académico	32
Tabla 9	Efectos del entorno digital en el burnout académico.....	35
Tabla 10	Estudios de burnout académico en América Latina y Europa.....	37
Tabla 11	Dimensiones principales del burnout académico	40
Tabla 12	Manifestaciones del burnout académico	43
Tabla 13	Consecuencias académicas del burnout.....	45
Tabla 14	Consecuencias emocionales y sociales del burnout	48
Tabla 15	Relación entre burnout académico y salud mental universitaria	52
Tabla 16	Evidencia reciente sobre burnout académico en universidades de Ecuador y América Latina	54
Tabla 17	. Instrumentos principales para la evaluación del burnout académico	61
Tabla 18	Procedimientos de aplicación e interpretación de los principales instrumentos	65
Tabla 19	Resumen psicométrico de los principales instrumentos de evaluación del burnout académico.....	69
Tabla 20	Indicadores para el diagnóstico institucional del burnout académico	73
Tabla 21	Estrategias individuales para la prevención del burnout académico	77
Tabla 22	Estrategias institucionales para la prevención del burnout académico.....	81
Tabla 23	Estrategias sociales y familiares en la prevención del burnout académico	84
Tabla 24	Enfoques innovadores aplicados a la prevención del burnout académico.....	88
Tabla 25	Manifestaciones del estigma y resistencia institucional en la educación superior	94
Tabla 26	Comparativo de políticas públicas de salud mental universitaria.....	98

Tabla 27 Desafíos y respuestas institucionales post-pandemia en la educación superior 102

Tabla 28 Principios orientadores del modelo universitario humanista y sostenible.... 106

Tabla 29 Estrategias aplicadas para fortalecer la salud mental universitaria 111

RESUMEN

El presente libro aborda de manera integral el fenómeno del burnout académico en la educación superior, analizando sus causas, manifestaciones y consecuencias sobre la salud mental de estudiantes y docentes. A través de una revisión bibliográfica estructurada y sustentada en investigaciones internacionales y latinoamericanas, se examinan los factores psicológicos, institucionales y socioculturales que originan el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal en el entorno universitario. Se destacan los impactos del estrés académico, la hiperconectividad y las demandas post-pandemia en la configuración de nuevos riesgos psicosociales. Además, se proponen estrategias de prevención basadas en la inteligencia emocional, la resiliencia, la neuroeducación y la creación de políticas institucionales de bienestar sostenibles. El texto enfatiza la urgencia de construir universidades humanistas, empáticas y emocionalmente saludables, donde el bienestar se conciba como un eje transversal de la calidad educativa. En definitiva, esta obra busca generar conciencia sobre la necesidad de reconciliar la excelencia académica con la salud mental, promoviendo una educación superior centrada en el equilibrio, la empatía y la sostenibilidad emocional.

Palabras clave: Burnout académico; Salud mental universitaria; Educación superior; Bienestar psicológico; Prevención del estrés.

ABSTRACT

This book provides a comprehensive analysis of academic burnout in higher education, exploring its causes, manifestations, and consequences for the mental health of students and faculty. Through a structured bibliographic review supported by international and Latin American research, it examines the psychological, institutional, and sociocultural factors that contribute to emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment within university contexts. The study highlights the impact of academic stress, hyperconnectivity, and post-pandemic challenges on the emergence of new psychosocial risks in educational settings. Moreover, it proposes preventive strategies based on emotional intelligence, resilience, neuroeducation, and the establishment of sustainable institutional well-being policies. The book emphasizes the urgent need to build humanistic and empathetic universities that integrate emotional health as a core component of educational quality. Ultimately, it aims to promote a higher education model that reconciles academic excellence with psychological well-being, fostering balance, empathy, and emotional sustainability as essential values for the university of the future.

Keywords: Academic burnout; Mental health; Higher education; Psychological well-being; Stress prevention.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha situado a la educación superior en el centro de profundas transformaciones tecnológicas, sociales y cognitivas. La globalización del conocimiento, el auge de la virtualidad y las exigencias de un mercado laboral altamente competitivo han redefinido el papel de las universidades, pero también han generado nuevos desafíos para la salud mental de quienes forman parte de ellas. En este contexto, el burnout académico —o síndrome de agotamiento emocional universitario— emerge como un fenómeno complejo que afecta tanto a estudiantes como a docentes, alterando su bienestar psicológico, su motivación y su sentido de propósito dentro del proceso educativo.

El burnout académico no surge de manera aislada; es el resultado de un entramado de factores personales, institucionales y socioculturales que interactúan constantemente. Las altas cargas académicas, la presión por el rendimiento, la hiperconectividad digital y la competitividad excesiva contribuyen a la aparición de síntomas de estrés crónico, despersonalización y pérdida de satisfacción personal (Maslach & Leiter, 2016; Gil-Monte, 2019). Estas condiciones, prolongadas en el tiempo, pueden conducir a estados de ansiedad, depresión y desmotivación generalizada, con graves implicaciones para la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia universitaria.

Durante la pandemia de COVID-19, el problema alcanzó dimensiones sin precedentes. La educación remota forzada, la soledad, la incertidumbre y el desequilibrio entre la vida personal y académica intensificaron los niveles de estrés, evidenciando la necesidad urgente de repensar la universidad como un espacio de salud integral y bienestar emocional (Salanova & Llorens, 2021; UNESCO, 2022). En consecuencia, la salud mental dejó de ser un asunto periférico para convertirse en un componente esencial de la calidad educativa y de la sostenibilidad institucional.

El presente libro propone una revisión bibliográfica estructurada y analítica sobre el burnout académico en el ámbito universitario, integrando aportes teóricos, resultados de investigaciones recientes y experiencias comparadas de distintas regiones del mundo. Su propósito es ofrecer una visión comprensiva y práctica del fenómeno, abordando tanto sus causas y manifestaciones como las estrategias de prevención e intervención que pueden adoptarse desde la psicología educativa, la pedagogía y la gestión institucional.

El texto se organiza en seis capítulos. El primero desarrolla los fundamentos conceptuales y teóricos del burnout, sus modelos explicativos y su adaptación al contexto educativo. El segundo examina las causas y factores de riesgo, mientras que el tercero profundiza en sus manifestaciones y consecuencias sobre la salud mental universitaria. El cuarto capítulo aborda los instrumentos de evaluación más utilizados, y el quinto presenta un conjunto de estrategias psicológicas y pedagógicas orientadas a la prevención y al fortalecimiento de la resiliencia académica. Finalmente, el sexto capítulo analiza los retos y perspectivas actuales, explorando las políticas públicas, los desafíos post-pandemia y las propuestas para un modelo universitario humanista y sostenible.

Más allá del diagnóstico, este libro busca invitar a la reflexión colectiva. Comprender el burnout académico no implica únicamente identificar síntomas, sino reconocer los silencios emocionales que habitan las aulas. Significa asumir que la excelencia académica solo es posible cuando se acompaña de bienestar, empatía y sentido de comunidad. Por ello, las universidades del futuro deberán trascender la mera transmisión de conocimientos para convertirse en espacios de cuidado, esperanza y plenitud humana.

¡Bienvenidos a Burnout académico y salud mental en la educación superior: retos y estrategias preventivas!

CAPÍTULO I.

1 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y TEÓRICOS DEL BURNOUT ACADÉMICO.

1.1 Origen y evolución del concepto de burnout

El término *burnout* proviene del verbo inglés *to burn out*, que literalmente significa “consumirse” o “agotarse por completo”. Fue introducido en el ámbito científico por el psiquiatra Herbert Freudenberger (1974), quien observó entre sus colegas de clínicas comunitarias una profunda fatiga emocional, pérdida de motivación y desinterés progresivo hacia su labor. Freudenberger definió el síndrome como “una sensación de fracaso y agotamiento que resulta del desgaste de la energía, la fuerza o los recursos personales del trabajador” (Freudenberger, 1974). Su aporte inicial se basó en la experiencia directa con profesionales de ayuda, pero sentó las bases para posteriores investigaciones sobre el agotamiento crónico en contextos laborales y educativos.

Posteriormente, Christina Maslach y Susan Jackson (1981) sistematizaron el concepto en tres dimensiones fundamentales: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Este modelo teórico se consolidó con la creación del *Maslach Burnout Inventory* (MBI), instrumento que permitió operacionalizar y medir empíricamente el síndrome. Maslach y Jackson (1986) lo definieron como “una respuesta prolongada a estresores crónicos de carácter emocional e interpersonal en el trabajo”, poniendo especial énfasis en las profesiones de ayuda —docentes, médicos, psicólogos, trabajadores sociales— que implican contacto constante con otras personas.

A lo largo de las décadas de 1980 y 1990, la investigación sobre el burnout se amplió hacia diferentes campos, incluyendo la educación, la enfermería y la administración pública. Schaufeli, Leiter y Maslach (2009) explican que el síndrome evolucionó desde un problema clínico individual hasta un fenómeno psicosocial que involucra variables organizacionales, emocionales y culturales. Este cambio de enfoque permitió comprender que el burnout no se limita a un tipo específico de ocupación, sino que puede afectar a cualquier persona sometida a altas demandas y bajos recursos de afrontamiento.

En el ámbito educativo, el concepto comenzó a adaptarse como *burnout académico* o *student burnout*, destacando la similitud entre el rol del trabajador y el del estudiante. Ambos realizan tareas exigentes, tienen objetivos y enfrentan presiones externas e internas para alcanzar resultados (Caballero, Bresó & González, 2015). Así, el burnout académico se concibe como una respuesta al estrés crónico derivado de las exigencias académicas que supera las capacidades de afrontamiento del estudiante (Salanova, Schaufeli & Martínez, 2010).

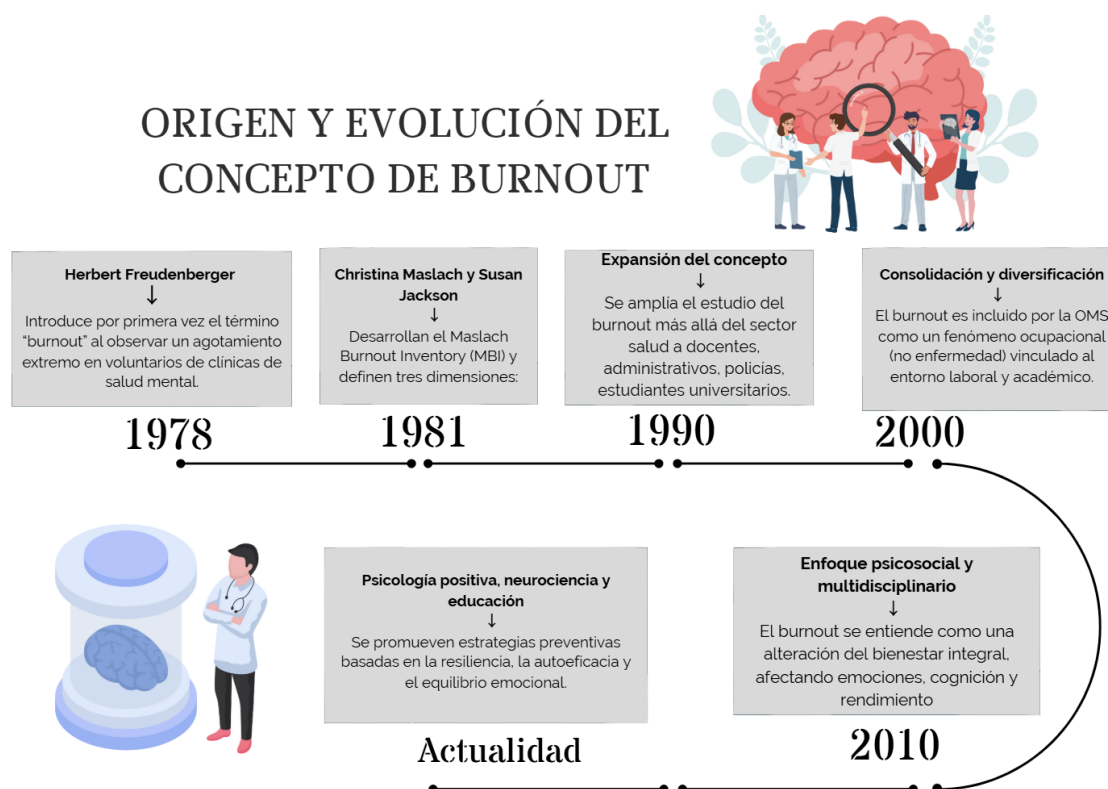


Figura 1 Origen y evolución del concepto de burnout

Desde una perspectiva más amplia, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) incorporó el *burnout* en la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE-11) como un fenómeno ocupacional resultante del estrés crónico no manejado adecuadamente. La OMS lo define como “un síndrome caracterizado por tres dimensiones: sensación de agotamiento, aumento del distanciamiento mental o cinismo respecto al trabajo, y disminución de la eficacia profesional”. Aunque la definición se aplica al contexto laboral, su pertinencia se extiende al entorno académico, donde estudiantes y docentes experimentan condiciones estructuralmente análogas.

En Latinoamérica, autores como Gil-Monte (2019) y Figueiredo-Ferraz y Grau-Albeloa (2016) han consolidado una perspectiva psicosocial, señalando que el burnout no surge de manera súbita, sino como resultado de un proceso progresivo que combina factores individuales, institucionales y sociales. Según Gil-Monte (2012), el síndrome se desarrolla cuando las estrategias de afrontamiento resultan insuficientes ante los estresores continuos, lo que genera una respuesta emocional, cognitiva y conductual desadaptativa.

Por otro lado, Bakker y Demerouti (2017), a través del modelo de demandas y recursos laborales (Job Demands–Resources Model), ofrecen una visión contemporánea del burnout como un fenómeno de desequilibrio: cuando las demandas (presión, carga, responsabilidad) superan los recursos (autonomía, apoyo, competencias), el individuo entra en un proceso de agotamiento sostenido. Este modelo ha sido ampliamente aplicado en contextos universitarios, tanto en estudiantes como en docentes, demostrando su capacidad explicativa sobre el desgaste académico (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014).

El burnout también ha sido interpretado como un proceso evolutivo. Fidalgo (2000) propone cinco fases:

1. **Entusiasmo inicial**, caracterizado por energía y compromiso.
2. **Estancamiento**, cuando las expectativas iniciales no se cumplen.
3. **Frustración**, marcada por la sensación de impotencia y decepción.
4. **Apatía**, en la que surgen actitudes defensivas y distantes.
5. **Desgaste final**, donde se consolidan los síntomas de agotamiento y cinismo.

Estas fases evidencian que el burnout no aparece de manera repentina, sino que evoluciona gradualmente, afectando tanto el bienestar psicológico como el desempeño académico o laboral.

La literatura reciente subraya que el burnout académico no solo tiene consecuencias personales, sino también institucionales. Investigaciones de Salanova y

Llorens (2011) demuestran que altos niveles de agotamiento en estudiantes y docentes están asociados con menor rendimiento, aumento del ausentismo, deterioro del clima educativo y mayor probabilidad de abandono universitario. Asimismo, Caballero et al. (2015) destacan que el síndrome no se limita a una experiencia emocional negativa, sino que implica una “crisis de sentido” en la relación del individuo con su entorno académico.

En síntesis, el *burnout* ha pasado de ser considerado un trastorno individual a reconocerse como un fenómeno multidimensional que integra variables psicológicas, sociales, institucionales y culturales. Su evolución conceptual, desde Freudenberger hasta los modelos psicosociales contemporáneos, refleja la necesidad de abordar el bienestar emocional en la educación superior no solo desde la salud mental individual, sino también desde la organización educativa, la cultura universitaria y las políticas públicas orientadas al bienestar integral.

1.2 Principales teorías explicativas: modelo de Maslach y Jackson, y modelo de demandas–recursos

El estudio del *burnout* ha evolucionado desde una perspectiva individual hacia un marco psicosocial más amplio, que considera tanto los factores internos del sujeto como los contextuales del entorno. Entre los enfoques más influyentes destacan el modelo tridimensional de Maslach y Jackson (1981) y el modelo de demandas–recursos laborales (Job Demands–Resources Model, JD-R) propuesto por Bakker y Demerouti (2001). Ambos ofrecen visiones complementarias que permiten comprender cómo se origina y desarrolla el síndrome en contextos educativos.

El modelo de Maslach y Jackson (1981): una visión emocional del desgaste

El modelo de Maslach y Jackson constituye el paradigma clásico del *burnout* y ha sido ampliamente validado en diversas poblaciones. Estas autoras conciben el síndrome como una respuesta afectiva y conductual ante el estrés laboral crónico, especialmente en profesiones de servicio y enseñanza.

El modelo describe tres dimensiones fundamentales:

1. **Agotamiento emocional:** estado de cansancio físico y mental que surge cuando los recursos internos se agotan frente a las demandas constantes.
2. **Despersonalización o cinismo:** desarrollo de actitudes frías o distantes hacia los demás, como estrategia defensiva ante la sobrecarga emocional.
3. **Baja realización personal:** sensación de ineficacia, pérdida de sentido y disminución de la motivación profesional o académica.

En el contexto educativo, estas dimensiones se reflejan en estudiantes que experimentan saturación cognitiva y pérdida del interés por sus estudios, o en docentes que sienten frustración ante la falta de reconocimiento o resultados. Maslach y Leiter (2016) sostienen que el burnout no debe interpretarse como una debilidad personal, sino como una desconexión entre el individuo y su entorno institucional. Por ello, recomiendan analizar la interacción entre el contexto y la percepción subjetiva del trabajo o estudio.

El modelo de demandas–recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2001): una perspectiva de equilibrio

A comienzos del siglo XXI, Bakker y Demerouti (2001) desarrollaron el modelo de demandas–recursos laborales (JD-R), que amplía la comprensión del burnout al incluir tanto estresores como factores protectores. Según este enfoque, el síndrome aparece cuando las demandas académicas o laborales (por ejemplo, sobrecarga de tareas, plazos ajustados, exigencias cognitivas o emocionales) superan los recursos personales e institucionales (autoeficacia, apoyo social, autonomía o reconocimiento).

El modelo plantea dos procesos interrelacionados:

- **Proceso de agotamiento:** el exceso de demandas produce fatiga física y mental, reduciendo la energía y el compromiso.
- **Proceso motivacional:** los recursos suficientes actúan como protectores, fortaleciendo la implicación y el bienestar psicológico.

De este modo, el JD-R no solo explica el desarrollo del burnout, sino también la aparición del fenómeno opuesto: el *engagement académico*, definido por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli & Bakker, 2004). En el ámbito universitario, la gestión adecuada de las demandas y los recursos es clave para mantener un equilibrio emocional sostenible.

Tabla 1 Cuadro comparativo: Modelos explicativos del burnout académico

Aspecto	Modelo de Maslach y Jackson (1981)	Modelo de Demandas–Recursos (Bakker & Demerouti, 2001)
Enfoque principal	Psicológico–emocional: respuesta al estrés crónico.	Psicosocial–organizacional: interacción entre exigencias y recursos.
Dimensiones clave	Agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.	Demandas (estresores) y recursos (factores protectores).
Unidad de análisis	Individuo y su experiencia emocional ante el trabajo o estudio.	Interacción entre individuo y entorno (modelo sistémico).
Causas del burnout	Sobrecarga emocional, frustración y falta de apoyo interpersonal.	Desequilibrio entre altas demandas y bajos recursos institucionales o personales.
Estrategia de prevención	Fortalecer la autoeficacia y las habilidades de afrontamiento.	Rediseñar el entorno laboral o académico para optimizar recursos y reducir exigencias.
Ventajas del modelo	Explica el componente subjetivo y emocional del síndrome.	Permite intervenciones estructurales y políticas de bienestar institucional.
Limitaciones	Enfocado en la respuesta individual, no siempre considera factores externos.	Requiere mediciones complejas y análisis multivariantes para su aplicación práctica.
Aplicación en educación superior	Analiza el agotamiento docente y estudiantil desde la vivencia personal.	Evalúa el equilibrio entre carga académica, apoyo institucional y recursos psicológicos.

Ambos modelos coinciden en que el *burnout* surge del desequilibrio entre lo que se exige y los recursos disponibles, pero difieren en el énfasis: el modelo de Maslach se centra en la vivencia emocional del individuo, mientras que el de Bakker y Demerouti analiza el sistema educativo como estructura generadora o mitigadora del estrés. En el contexto universitario, esta complementariedad resulta esencial. Un estudiante o docente puede poseer altos niveles de motivación intrínseca, pero si la institución no provee un ambiente de apoyo, reconocimiento y autonomía, el riesgo de desgaste se mantiene elevado.

Además, el abordaje del burnout académico debe contemplar estrategias integradas que consideren tanto el fortalecimiento personal (autoeficacia, resiliencia) como la transformación institucional (gestión de la carga, clima organizacional y apoyo psicosocial) (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016).

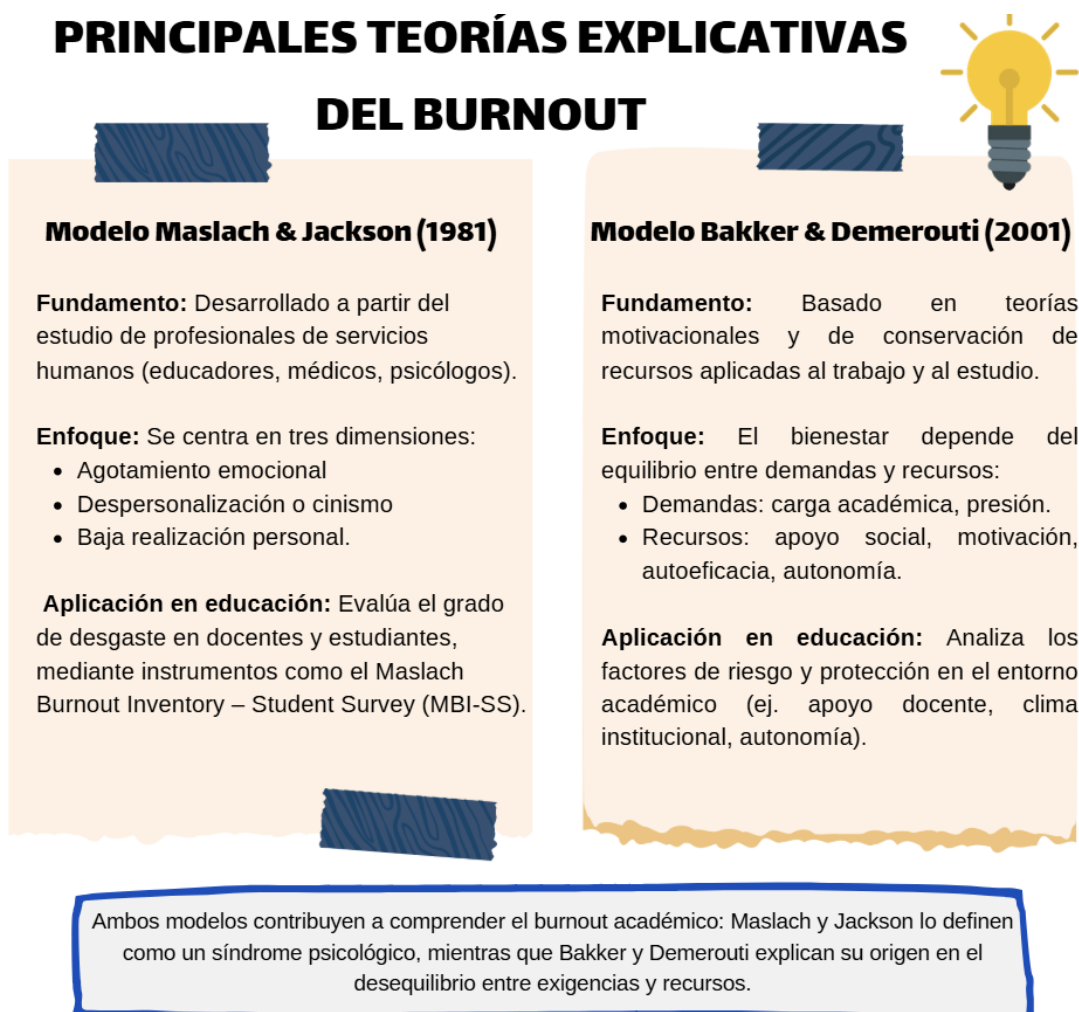


Figura 2 Modelo Maslach Vs Modelo Bakker & Demerouti

1.3 Adaptación del burnout al contexto educativo: el student burnout

El concepto de *burnout* trascendió rápidamente del ámbito laboral hacia el campo educativo, dando lugar al término burnout académico o *student burnout*. Este fenómeno describe un estado de agotamiento físico, cognitivo y emocional que experimentan estudiantes —y en paralelo, docentes— debido a la exposición prolongada a demandas académicas o institucionales que superan sus recursos personales y sociales (Caballero, Bresó & González, 2015).

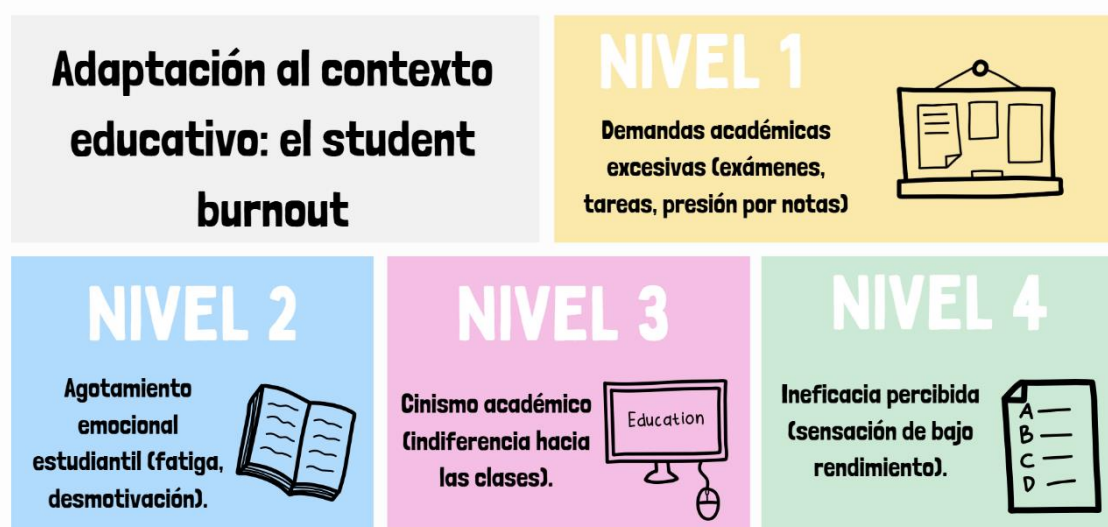


Figura 3 Adaptación al contexto educativo: student burnout

La investigación sobre student burnout se consolidó a partir de los trabajos de Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova y Bakker (2002), quienes adaptaron el Maslach Burnout Inventory al contexto universitario mediante el MBI-Student Survey (MBI-SS). Este instrumento permitió operacionalizar las tres dimensiones del burnout clásico —agotamiento, cinismo y eficacia reducida— al entorno académico.

Así, el agotamiento académico se refiere al cansancio derivado del estudio constante y la presión por el rendimiento; el cinismo representa la pérdida de interés o el distanciamiento emocional hacia los estudios; y la baja eficacia académica implica la percepción de incompetencia o falta de logro en las tareas educativas (Salanova, Schaufeli & Martínez, 2010).

Desde una perspectiva psicológica, el burnout académico es una respuesta adaptativa fallida ante situaciones de estrés prolongado. En lugar de actuar como un

mecanismo de activación funcional, el estrés se transforma en una experiencia de desgaste que afecta la motivación intrínseca, la concentración y la satisfacción con el aprendizaje (Caballero & Palacio, 2007).

En consecuencia, el estudiante o docente entra en un proceso de desconexión emocional y pérdida de sentido académico, lo que puede derivar en problemas de salud mental como ansiedad, depresión o desinterés generalizado (Martínez & Salanova, 2006).

Evolución del concepto en el ámbito universitario

Durante las últimas dos décadas, la investigación en América Latina ha ampliado la comprensión del burnout académico. Manrique et al. (2023) identificaron que las emociones negativas —como frustración o miedo al fracaso— incrementan el agotamiento emocional, mientras que las competencias socioemocionales actúan como factores protectores.

En Ecuador, Benavides y Cárdenas (2021) hallaron que el burnout está estrechamente vinculado con la sobrecarga académica, la presión por el rendimiento y la falta de estrategias de afrontamiento emocional.

De igual forma, en Colombia, Torres, Cárdenas y Muñoz (2024) demostraron que el burnout docente se manifiesta con altos niveles de cansancio emocional y despersonalización, afectando directamente la calidad educativa y la salud mental institucional.

El reconocimiento de esta problemática ha impulsado la implementación de programas de bienestar y tutorías psicológicas en universidades de distintos países, sin embargo, la atención sigue siendo fragmentaria. Los estudios coinciden en que el burnout académico no depende únicamente de las condiciones personales, sino de una combinación compleja entre factores individuales (autoeficacia, resiliencia) y estructurales (metodologías, clima educativo, apoyo institucional) (Salanova & Llorens, 2011; Gil-Monte, 2019).

Tabla 2 Cuadro explicativo: características del burnout académico

Dimensión	Descripción en el contexto educativo	Indicadores observables	Consecuencias principales
Agotamiento académico	Fatiga mental y física ante la carga de estudio, tareas o evaluaciones constantes.	Somnolencia, falta de concentración, cansancio persistente, procrastinación.	Disminución del rendimiento y motivación; sensación de incapacidad.
Cinismo o despersonalización académica	Actitudes negativas hacia los estudios, docentes o institución; desapego afectivo.	Frases de desinterés (“ya nada importa”), ausentismo, apatía hacia las clases.	Aislamiento, baja participación, abandono de proyectos o cursos.
Baja eficacia académica	Sentimiento de incompetencia o fracaso personal frente a los logros académicos.	Autocrítica excesiva, inseguridad, miedo a equivocarse o a no cumplir expectativas.	Reducción de la autoestima y mayor vulnerabilidad emocional.

El burnout académico presenta una estructura paralela al burnout laboral, pero su dinámica se vincula directamente con las exigencias cognitivas, emocionales y sociales del proceso de aprendizaje.

A diferencia del estrés pasajero, el burnout implica un agotamiento crónico que compromete tanto el bienestar individual como la calidad educativa. En el caso de los estudiantes, se traduce en desmotivación, pérdida de interés y abandono académico; mientras que en los docentes, se refleja en fatiga, insatisfacción y bajo desempeño pedagógico (Bresó, Salanova & Schaufeli, 2007).

El abordaje preventivo, por tanto, debe ser integral y bidireccional, promoviendo programas de educación emocional, acompañamiento psicológico y gestión institucional del bienestar, para fortalecer la resiliencia universitaria y mitigar el desgaste mental (Caballero et al., 2015).

1.4 Diferencias entre estrés académico y burnout

El estrés y el burnout académico suelen considerarse fenómenos semejantes debido a que ambos implican reacciones negativas frente a la presión y las demandas del entorno educativo. Sin embargo, difieren en su duración, naturaleza, síntomas y consecuencias (Polo, Hernández & Pozo, 2018).

El estrés académico es una respuesta adaptativa que surge cuando el paciente percibe que las demandas del entorno superan momentáneamente sus recursos personales. En cambio, el burnout es el resultado patológico de una exposición prolongada al estrés, cuando las estrategias de afrontamiento dejan de ser efectivas (Maslach & Leiter, 2016).

DIFERENCIAS ENTRE ESTRÉS ACADÉMICO Y SÍNDROME DE BURNOUT

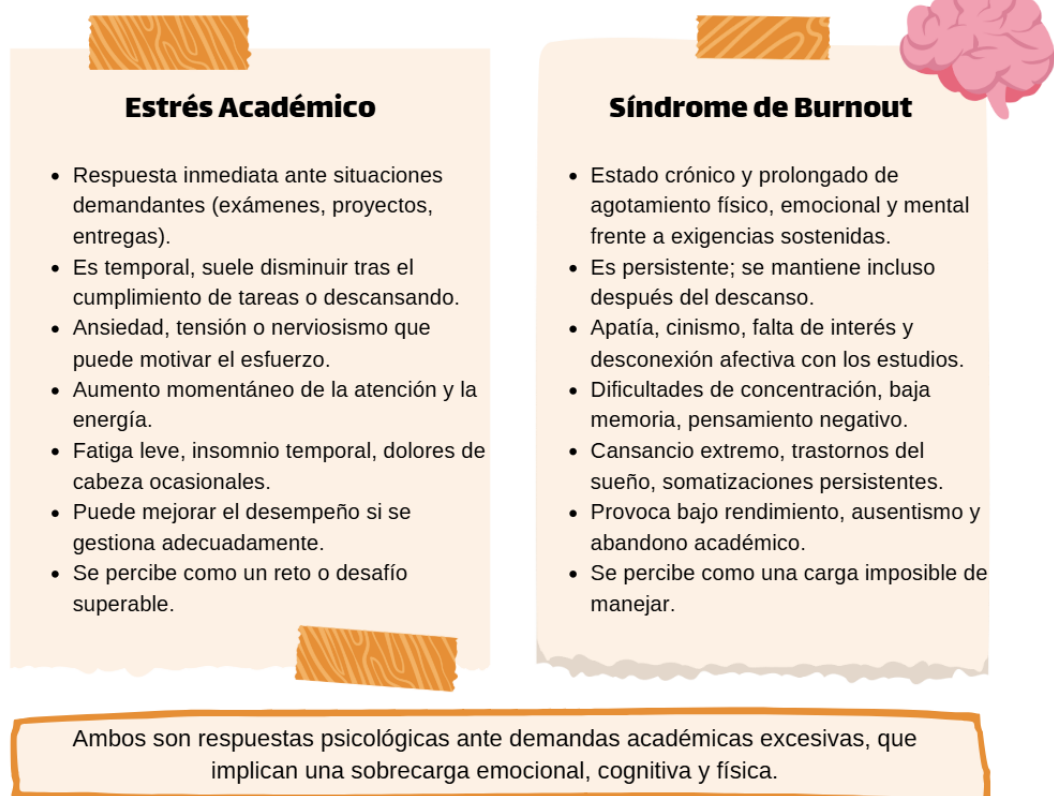


Figura 4 Diferencias entre estrés académico y síndrome de burnout

El estrés puede tener una función positiva o motivadora, que impulsa el aprendizaje y el rendimiento, siempre que el individuo perciba control sobre la situación. Pero cuando este estado se mantiene sin descanso o sin apoyo institucional, se transforma

en distrés, generando agotamiento emocional y cognitivo. En ese punto, el individuo entra en un ciclo de agotamiento progresivo, desmotivación y desconexión emocional, característico del burnout académico (Gil-Monte, 2012).

El estrés académico suele aparecer ante eventos específicos —como exámenes, proyectos finales o evaluación docente—, mientras que el burnout implica un deterioro sostenido de la relación con los estudios o la docencia, acompañado de cinismo, desapego y sensación de ineficacia. Por ello, mientras el estrés puede resolverse con descanso o cambios momentáneos en la carga académica, el burnout requiere intervenciones psicológicas, pedagógicas y organizacionales más profundas, orientadas al bienestar integral (Caballero et al., 2015).

Tabla 3 Diferencias entre estrés y burnout académicos

Criterio de comparación	Estrés académico	Burnout académico
Naturaleza	Respuesta adaptativa ante una situación demandante o desafiante.	Estado crónico de agotamiento emocional, mental y físico.
Duración	Temporal y circunstancial.	Prolongada y acumulativa en el tiempo.
Causa principal	Exceso de tareas, evaluaciones o presión momentánea.	Exposición constante a demandas sin recursos suficientes.
Sintomatología predominante	Ansiedad, tensión, preocupación, irritabilidad leve.	Cansancio extremo, cinismo, desmotivación y baja autoeficacia.
Consecuencias inmediatas	Dificultad para concentrarse o rendir en exámenes.	Desconexión emocional, absentismo, abandono académico.
Efectos en el desempeño	Disminuye temporalmente el rendimiento, pero puede mejorar con descanso.	Deteriora de forma sostenida la productividad y el interés.
Nivel de intervención requerido	Asesoramiento académico, manejo del tiempo, apoyo puntual.	Intervención psicológica e institucional; programas de bienestar integral.
Rol de las emociones	Pueden ser motor de acción si se gestionan adecuadamente.	Son predominantemente negativas y generan desapego o indiferencia.
Ejemplo típico	Estrés previo a una presentación o entrega importante.	Desgaste prolongado que lleva al estudiante a la apatía o al docente al desánimo crónico.

El estrés académico es parte natural del proceso de aprendizaje, siempre que exista equilibrio entre exigencias y recursos. Cuando el entorno institucional ofrece apoyo emocional, metodologías flexibles y reconocimiento, el estrés puede convertirse en una oportunidad de crecimiento.

Sin embargo, cuando las exigencias son continuas y el apoyo es insuficiente, el estrés deja de cumplir una función adaptativa y se transforma en burnout, un estado de agotamiento emocional y despersonalización (Maslach & Leiter, 2016).

El paso del estrés al burnout se da de manera progresiva: el estudiante o docente deja de sentir placer o propósito en sus tareas, se distancia emocionalmente y disminuye su implicación académica. De ahí la importancia de prevenir la cronificación del estrés mediante la promoción del bienestar institucional, la educación emocional y la resiliencia universitaria (Salanova & Llorens, 2011).

En este sentido, el burnout no debe entenderse como un fracaso individual, sino como el reflejo de un sistema educativo desbalanceado, donde las políticas de rendimiento, la presión social y la falta de apoyo psicológico perpetúan el ciclo de desgaste (Gil-Monte, 2019).

Superar esta problemática requiere un enfoque integral que aborde simultáneamente la autorregulación emocional, la gestión de las cargas académicas y la transformación de las condiciones estructurales de la educación superior.

1.5 Factores psicológicos asociados: ansiedad, depresión y autoeficacia percibida

El burnout académico no es un fenómeno aislado ni exclusivamente derivado de condiciones institucionales o pedagógicas. Se encuentra profundamente influido por una serie de factores psicológicos individuales, entre los que destacan la ansiedad, la depresión y la autoeficacia percibida, los cuales determinan la forma en que los estudiantes y docentes afrontan el estrés y regulan sus emociones. Estos factores pueden actuar como predictores del agotamiento o como mecanismos protectores, dependiendo de su intensidad, frecuencia y del apoyo emocional disponible en el entorno académico (Caballero et al., 2015; Manrique et al., 2023).

Ansiedad y su relación con el burnout académico

La ansiedad académica constituye una de las respuestas más frecuentes al estrés educativo. Se define como un estado emocional caracterizado por preocupación constante, hipervigilancia y sensación de incapacidad ante las demandas académicas (Martínez & Salanova, 2006).

Cuando esta respuesta se vuelve persistente, interfiere con la atención, la memoria de trabajo y la motivación, dando paso al agotamiento y la frustración. Estudios recientes (Rodríguez & Londoño, 2021) han demostrado que los niveles elevados de ansiedad correlacionan directamente con el agotamiento emocional y la despersonalización, especialmente en contextos universitarios donde las evaluaciones y la competencia académica son intensas.

En los docentes, la ansiedad se manifiesta como preocupación anticipatoria por el rendimiento profesional, la carga de trabajo o la relación con los estudiantes (Torres et al., 2024). Estas emociones sostenidas generan una activación fisiológica crónica que, según la teoría del estrés alostático (McEwen, 2007), puede deteriorar la salud mental y física a largo plazo.

Depresión y su vínculo con el burnout

La depresión representa el estadio más grave del desgaste psicológico prolongado. Aunque no siempre se presenta en todos los casos de burnout, su aparición indica una fase avanzada del síndrome (Maslach & Leiter, 2016). Los individuos afectados experimentan sentimientos de vacío, desmotivación, pérdida del sentido del esfuerzo y una marcada reducción del interés por las actividades académicas (Figueiredo-Ferraz & Grau-Albeloa, 2016). En los estudiantes, la depresión se manifiesta en conductas de evasión, aislamiento y disminución del rendimiento; en los docentes, en apatía, absentismo y dificultades en la interacción pedagógica (Gil-Monte, 2019).

La literatura empírica ha demostrado una correlación bidireccional entre burnout y depresión: el agotamiento sostenido puede conducir a síntomas depresivos, y la

depresión previa puede predisponer a desarrollar burnout ante las demandas del entorno (Toker & Biron, 2012).

Autoeficacia percibida como factor protector

La autoeficacia percibida, propuesta por Bandura (1997), se refiere a la creencia del individuo en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos. En el contexto educativo, actúa como un amortiguador del estrés: quienes poseen una alta autoeficacia tienden a percibir las dificultades académicas como desafíos superables y no como amenazas (Bresó, Salanova & Schaufeli, 2007). Por el contrario, una baja autoeficacia se asocia con mayor vulnerabilidad al burnout, ya que la persona interpreta sus fracasos como falta de competencia interna y pierde motivación para persistir (Caballero & Palacio, 2007).

Tabla 4 Factores psicológicos asociados al burnout académico

Factor psicológico	Definición académica	Efecto en el burnout académico	Evidencia empírica
Ansiedad	Estado emocional de tensión y preocupación frente a las demandas académicas o laborales.	Incrementa el agotamiento emocional, reduce la concentración y promueve la evitación de tareas.	Rodríguez & Londoño (2021); Martínez & Salanova (2006).
Depresión	Trastorno afectivo caracterizado por pérdida de interés, tristeza persistente y desmotivación general.	Potencia la despersonalización y la baja eficacia; puede ser consecuencia o causa del burnout prolongado.	Gil-Monte (2019); Toker & Biron (2012).
Autoeficacia percibida	Creencia en la capacidad propia para afrontar eficazmente los retos académicos o profesionales.	Disminuye la probabilidad de burnout, mejora el rendimiento y la resiliencia emocional.	Bandura (1997); Bresó, Salanova & Schaufeli (2007); Salanova & Llorens (2011).

Los tres factores actúan en una dinámica interactiva: la ansiedad y la depresión son indicadores de riesgo, mientras que la autoeficacia opera como un factor de protección. Cuando la ansiedad se mantiene sin regulación emocional ni apoyo institucional, puede evolucionar hacia depresión y, finalmente, burnout. En cambio, altos

niveles de autoeficacia permiten reinterpretar las demandas académicas como desafíos controlables, reduciendo la carga emocional negativa.

La evidencia empírica respalda este papel protector. Salanova y Llorens (2011) encontraron que la autoeficacia predice negativamente el agotamiento y positivamente el engagement académico, lo cual refuerza su relevancia como variable de intervención en programas preventivos. Desarrollar la autoeficacia implica fortalecer la autorregulación emocional, el apoyo social y la retroalimentación positiva dentro de las instituciones educativas, fomentando una cultura del aprendizaje resiliente.

El reconocimiento temprano de estos factores es clave para la prevención y detección del burnout en la educación superior. Por ello, las universidades deben implementar programas de salud mental integrales que incluyan formación en inteligencia emocional, talleres de afrontamiento del estrés, acompañamiento psicológico y estrategias de fortalecimiento de la autoeficacia (Caballero et al., 2015; Salanova & Llorens, 2011). De este modo, se promueve un entorno educativo más saludable y resiliente, capaz de prevenir el deterioro emocional tanto en estudiantes como en docentes.

1.6 Perspectivas desde la psicología educativa y la neuropsicología

El estudio del burnout académico ha trascendido los límites de la psicología clínica y organizacional, integrándose en dos disciplinas clave para comprender y prevenir el fenómeno en la educación superior: la psicología educativa y la neuropsicología. Ambas perspectivas permiten analizar el síndrome desde diferentes niveles de complejidad: la primera, enfocada en los procesos pedagógicos, emocionales y motivacionales del aprendizaje; la segunda, centrada en las bases neurobiológicas que sustentan la respuesta al estrés crónico (Salanova & Llorens, 2011; McEwen, 2007).

Estas aproximaciones son complementarias y resultan esenciales para el diseño de estrategias integrales de bienestar universitario, orientadas a fortalecer las competencias socioemocionales, la autorregulación cognitiva y la resiliencia neurofisiológica del estudiante o docente frente a las demandas del entorno académico (Berrocal & Pacheco, 2005).

1. Perspectiva desde la psicología educativa

Desde la psicología educativa, el burnout académico se entiende como una desconexión progresiva entre la motivación intrínseca y los objetivos de aprendizaje (Caballero et al., 2015). Esta disciplina analiza cómo los procesos de enseñanza, la percepción de autoeficacia y el clima institucional influyen en el bienestar emocional y el rendimiento académico.

Los modelos de la psicología educativa consideran que el burnout surge cuando el estudiante o docente percibe un desequilibrio entre el esfuerzo invertido y la recompensa obtenida, tanto en términos de reconocimiento como de logro (Salanova, Schaufeli & Martínez, 2010). La falta de refuerzo positivo, las metodologías rígidas y la ausencia de espacios de apoyo emocional fomentan la frustración y reducen el compromiso académico.

Además, esta perspectiva enfatiza el rol de la inteligencia emocional como una herramienta fundamental para prevenir el desgaste. Pekrun (2014) argumenta que las emociones académicas —como la esperanza, el orgullo o el aburrimiento— median la relación entre las condiciones del aprendizaje y la satisfacción personal. Además, educar emocionalmente implica enseñar a los estudiantes y docentes a reconocer, comprender y regular sus emociones frente a las exigencias académicas (Berrocal & Pacheco, 2005).

En este sentido, los programas basados en psicología positiva y aprendizaje socioemocional contribuyen a desarrollar habilidades de afrontamiento, resiliencia y optimismo, que actúan como barreras protectoras ante el burnout (Seligman, 2011).

2. Perspectiva desde la neuropsicología

La neuropsicología aporta una visión complementaria, explicando cómo el estrés prolongado altera los mecanismos cerebrales implicados en la atención, la memoria y la regulación emocional. El modelo neurobiológico del estrés crónico, propuesto por McEwen (2007), plantea que la exposición sostenida a exigencias académicas activa de manera continua el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA), elevando los niveles de cortisol. Cuando esta activación se mantiene en el tiempo, se produce lo que se denomina

carga alostática, un proceso que deteriora la función neuronal y compromete la plasticidad sináptica.

El burnout, desde esta perspectiva, puede considerarse una manifestación neurocognitiva del agotamiento emocional, donde se observan dificultades en la atención sostenida, la toma de decisiones y la memoria de trabajo (Arnsten, 2009). Los estudios de Liston, McEwen y Casey (2009) demuestran que el estrés crónico reduce la conectividad prefrontal y afecta la capacidad de autorregulación emocional, esenciales para el desempeño académico.

Asimismo, la neuropsicología reconoce que el cerebro no es pasivo ante el desgaste, sino altamente plástico. Estrategias como el mindfulness, la respiración consciente o la neuroeducación aplicada favorecen la activación de redes neuronales relacionadas con la calma, la atención y el aprendizaje adaptativo (Davidson & McEwen, 2012).

Tabla 5 Aportes de la psicología educativa y la neuropsicología al estudio del burnout académico

Aspecto de análisis	Psicología educativa	Neuropsicología
Objeto de estudio	Procesos de aprendizaje, motivación, emociones y rendimiento académico.	Bases biológicas y cognitivas del estrés, atención y autorregulación emocional.
Causa central del burnout	Desconexión entre motivación, metas académicas y reconocimiento institucional.	Activación prolongada del sistema de estrés (cortisol y eje HHA).
Consecuencias observables	Desmotivación, bajo rendimiento, falta de compromiso y apatía hacia el estudio.	Fatiga mental, dificultades de atención, memoria y toma de decisiones.
Estrategias de prevención	Educación emocional, tutorías psicoeducativas, aprendizaje significativo.	Mindfulness, respiración consciente, pausas activas y neuroeducación.
Rol del docente	Mediador emocional y facilitador del aprendizaje resiliente.	Regulador del entorno para disminuir la sobrecarga cognitiva.
Aportes principales	Promueve competencias socioemocionales y engagement académico.	Explica los efectos del estrés en la función cerebral y propone herramientas restaurativas.

El burnout académico se sitúa en la intersección entre lo psicológico y lo neurobiológico. Mientras la psicología educativa explica cómo las emociones, la motivación y el clima institucional determinan el bienestar académico, la neuropsicología revela por qué el estrés crónico altera los procesos cognitivos y emocionales que sustentan el aprendizaje.

Ambas perspectivas coinciden en que la prevención del burnout requiere un abordaje integral que considere simultáneamente:

1. La educación emocional como estrategia pedagógica.
2. La regulación neurofisiológica del estrés como componente del bienestar universitario.
3. La transformación institucional hacia modelos más humanizados y flexibles.

Este enfoque interdisciplinario impulsa un nuevo paradigma de la educación superior, donde la salud mental y el aprendizaje sostenible se reconocen como ejes centrales de la calidad académica y el desarrollo humano.

CAPÍTULO II.

2 CAUSAS Y FACTORES DE RIESGO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

El burnout académico constituye una problemática multicausal que surge de la interacción entre condiciones personales, institucionales y socioculturales. En la educación superior, la presión por el rendimiento, la competitividad, la precariedad de recursos y la falta de acompañamiento emocional conforman un entorno que favorece la fatiga mental y el agotamiento emocional tanto en estudiantes como en docentes (Caballero et al., 2015; Gil-Monte, 2019).

Desde un enfoque biopsicosocial, el burnout no puede entenderse únicamente como una reacción individual, sino como el resultado de procesos sistémicos donde influyen la organización del trabajo académico, las políticas institucionales y las condiciones socioeconómicas del contexto (Maslach & Leiter, 2016; Salanova & Llorens, 2011).

Este capítulo analiza los principales factores de riesgo que inciden en su aparición, organizados en tres dimensiones: personales, institucionales y socioculturales.

2.1 Factores personales: perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración y autocrítica excesiva

Los factores personales constituyen el nivel más íntimo del burnout académico, reflejando las características psicológicas, emocionales y motivacionales del individuo. Entre los más estudiados destacan el perfeccionismo, la baja tolerancia a la frustración y la autocrítica excesiva, rasgos que, aunque pueden asociarse a un alto rendimiento, se convierten en vulnerabilidades emocionales cuando se acompañan de autoexigencia desmedida o de una percepción distorsionada del éxito.

Perfeccionismo académico

El perfeccionismo se define como la tendencia a establecer estándares extremadamente altos de desempeño y a evaluarse de manera rígida frente a los resultados obtenidos (Flett & Hewitt, 2014). En el ámbito universitario, el perfeccionismo adaptativo

—orientado al logro y a la superación personal— puede favorecer la motivación; sin embargo, el perfeccionismo desadaptativo, basado en el miedo al error o a la crítica, genera estrés sostenido y disminuye la autoestima (Enns & Cox, 2002).

Este tipo de perfeccionismo es un predictor significativo del burnout, especialmente del agotamiento emocional y la sensación de ineficacia (Stoeber & Rambow, 2007).

Baja tolerancia a la frustración

La baja tolerancia a la frustración se asocia con la incapacidad de aceptar el error o la demora en la consecución de metas (Hernández & Moral, 2018). En el contexto educativo, los estudiantes con baja tolerancia a la frustración interpretan los fracasos académicos como fracasos personales, generando emociones de impotencia y desmotivación.

En los docentes, esta característica se traduce en desgaste emocional ante la falta de reconocimiento o la resistencia estudiantil, provocando sentimientos de inutilidad o pérdida del propósito pedagógico.

Autocrítica excesiva

La autocrítica excesiva implica un estilo de pensamiento orientado a la autoevaluación negativa constante (Blatt, 2004). Diversos estudios han evidenciado que los individuos altamente autocríticos presentan niveles superiores de ansiedad y depresión, y por tanto, una mayor propensión al burnout (Liu et al., 2022).

Este patrón cognitivo suele intensificarse en entornos competitivos, donde el éxito académico o profesional se convierte en un indicador de valía personal. La intervención psicológica en estos casos debe enfocarse en promover la autoaceptación, el diálogo interno compasivo y la flexibilidad cognitiva, reduciendo la rigidez emocional que alimenta el agotamiento.

Tabla 6 Factores personales de riesgo en el burnout académico

Factor personal	Descripción	Impacto psicológico y académico	Evidencia empírica
Perfeccionismo desadaptativo	Exigencia de resultados inalcanzables y autovaloración dependiente del éxito.	Genera ansiedad, miedo al error y agotamiento emocional.	Flett & Hewitt (2014); Stoeber & Rambow (2007).
Baja tolerancia a la frustración	Dificultad para manejar los fracasos o la crítica.	Aumenta la impulsividad, la desmotivación y la sensación de fracaso personal.	Hernández & Moral (2018); Gil-Monte (2019).
Autocrítica excesiva	Pensamientos negativos persistentes sobre la propia competencia o valor.	Favorece la aparición de síntomas depresivos y despersonalización.	Blatt (2004); Liu et al. (2022).

Los factores personales de riesgo actúan como predisponentes psicológicos al burnout, aunque el perfeccionismo o la autocrítica pueden impulsar el rendimiento a corto plazo, su mantenimiento prolongado sin regulación emocional conduce al agotamiento cognitivo y afectivo.

Las universidades deben integrar programas de orientación psicológica preventiva, que fomenten el equilibrio entre la excelencia y el bienestar, promoviendo la autoeficacia, la resiliencia y la autocompasión como competencias emocionales esenciales (Salanova & Llorens, 2011; Caballero et al., 2015).

2.2 Factores institucionales: sobrecarga académica, competencia y evaluación continua

El entorno institucional universitario desempeña un papel determinante en la aparición y desarrollo del burnout académico. Las condiciones organizacionales —como la sobrecarga de tareas, la competencia interindividual y los sistemas de evaluación continua— pueden configurar un escenario de presión sostenida, donde tanto estudiantes como docentes se enfrentan a exigencias

que superan sus recursos de afrontamiento emocional y cognitivo (Salanova & Llorens, 2011; Gil-Monte, 2019).

Las instituciones de educación superior, en su afán por promover la excelencia y la productividad académica, tienden a reproducir modelos de evaluación cuantitativa del rendimiento que priorizan los resultados sobre el bienestar (Maslach & Leiter, 2016). Este enfoque, aunque útil para medir logros, puede fomentar la cultura del rendimiento extremo, caracterizada por la fatiga, la competencia desmedida y la pérdida del sentido formativo del aprendizaje (Caballero et al., 2015).

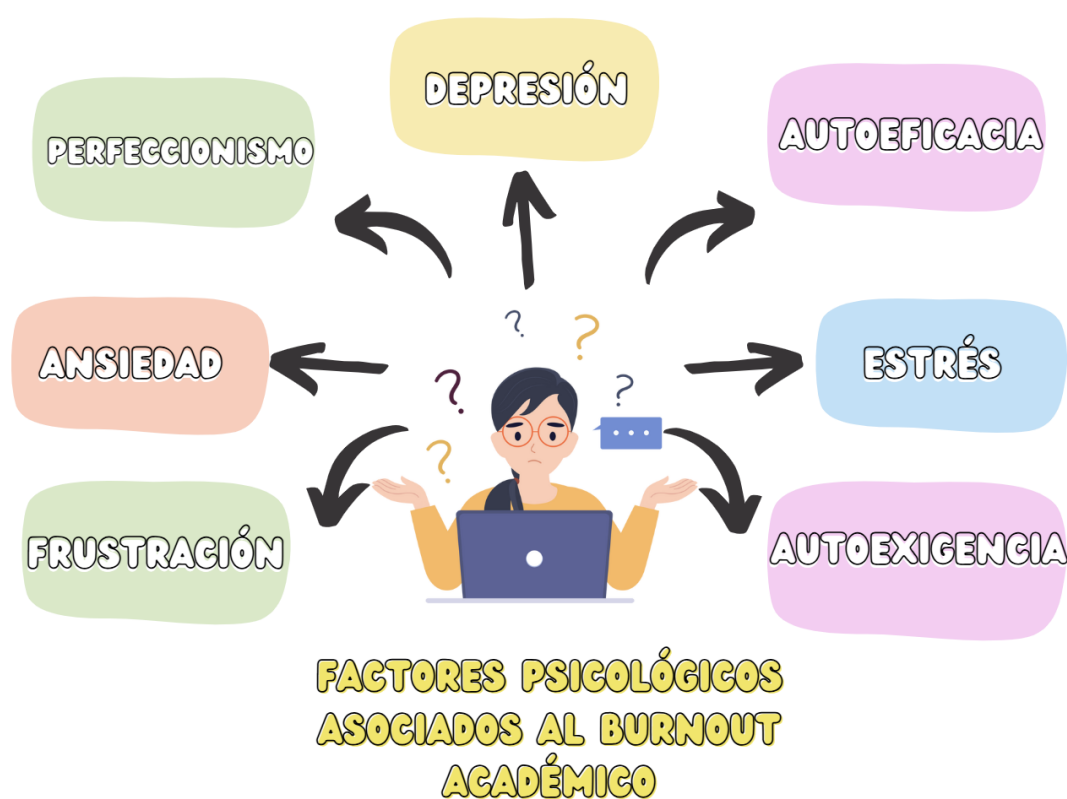


Figura 5 Factores psicológicos asociados al burnout académico

Sobrecarga académica

La sobrecarga académica constituye uno de los principales predictores del burnout en la población universitaria. Se refiere a la percepción de exceso de tareas, asignaciones, lecturas y evaluaciones en relación con el tiempo disponible para cumplirlas (Bresó, Salanova & Schaufeli, 2007).

Esta situación genera un estado de estrés acumulativo que reduce la capacidad de concentración, aumenta la ansiedad y deteriora la calidad del aprendizaje.

En los docentes, la sobrecarga se manifiesta en jornadas prolongadas, múltiples responsabilidades administrativas y falta de espacios para la actualización profesional o el descanso (Gil-Monte, 2019). El resultado es una disminución del compromiso institucional y una sensación de agotamiento generalizado, que afecta tanto la motivación como la relación pedagógica con los estudiantes (Figueiredo-Ferraz & Grau-Albeloa, 2016).

Competencia académica

La competencia institucionalizada es un fenómeno complejo. Si bien la competencia sana puede impulsar la mejora y la creatividad, su exacerbación produce comparaciones constantes, ansiedad de desempeño y sensación de inferioridad (Polo et al., 2018). En contextos donde el éxito se mide por calificaciones, publicaciones o reconocimientos, se refuerza la idea de que “valer” equivale a “rendir”. Este clima competitivo perpetúa la presión psicológica y la autoexigencia extrema, especialmente en entornos con escasa colaboración o apoyo entre pares (Manrique et al., 2023).

El burnout derivado de la competencia se caracteriza por una pérdida del sentido de comunidad académica y por la internalización de la culpa cuando los resultados no cumplen con las expectativas institucionales. Diversos estudios en universidades latinoamericanas han señalado que la competencia exacerbada incrementa los niveles de cinismo académico y despersonalización, deteriorando el bienestar colectivo (Torres et al., 2024).

Evaluación continua y presión por el rendimiento

La evaluación continua, aunque pretende garantizar la mejora progresiva del aprendizaje, puede convertirse en un estresor constante cuando se implementa sin equilibrio pedagógico. Los sistemas que privilegian la calificación permanente sobre la retroalimentación formativa generan fatiga cognitiva y pérdida de autonomía en el proceso de aprendizaje (Sánchez-Rosas & Lemos, 2020).

El estudiante percibe una vigilancia constante, y el docente enfrenta la carga de corregir y evaluar sin pausas significativas.

Este ciclo de exigencia permanente contribuye a que tanto el aprendizaje como la enseñanza se vivan como procesos de supervivencia emocional más que como experiencias de desarrollo personal. Por ello, diversos autores abogan por transitar hacia modelos de evaluación humanizada, que reconozcan el error como parte del proceso formativo y prioricen la reflexión crítica sobre la calificación (Seligman, 2011; Salanova & Llorens, 2011).

Tabla 7 Cuadro analítico: factores institucionales del burnout académico

Factor institucional	Descripción	Consecuencias principales	Evidencia empírica
Sobrecarga académica	Exceso de tareas, responsabilidades o evaluaciones en poco tiempo.	Fatiga mental, ansiedad, disminución del rendimiento y motivación.	Bresó, Salanova & Schaufeli (2007); Gil-Monte (2019).
Competencia exacerbada	Rivalidad entre estudiantes o docentes por reconocimiento o calificaciones.	Cinismo, despersonalización, ruptura de la cooperación académica.	Manrique et al. (2023); Torres et al. (2024).
Evaluación continua rígida	Control permanente del desempeño sin espacios de descanso o reflexión.	Agotamiento emocional, baja autonomía y estrés sostenido.	Sánchez-Rosas & Lemos (2020); Salanova & Llorens (2011).

Los factores institucionales conforman el núcleo estructural del burnout académico.

Cuando las políticas universitarias priorizan el rendimiento cuantitativo sobre la salud emocional, los actores educativos —tanto docentes como estudiantes— se enfrentan a un entorno de presión sistémica, donde el agotamiento se normaliza como signo de compromiso.

El burnout, en este sentido, deja de ser un problema individual y se convierte en un síntoma organizacional, reflejo de instituciones que necesitan repensar sus modelos de

gestión, enseñanza y evaluación. Las universidades que implementan políticas de bienestar, espacios de autocuidado y acompañamiento psicoeducativo logran no solo reducir los niveles de agotamiento, sino también mejorar la satisfacción académica y la calidad del aprendizaje (Maslach & Leiter, 2016; Caballero et al., 2015).

2.3 Factores socioeconómicos y culturales: desigualdad, presión familiar y expectativas sociales

El burnout académico no se limita al ámbito individual o institucional, sino que se encuentra profundamente influido por las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se desarrolla el proceso educativo. Las desigualdades estructurales, la presión familiar por el éxito y las expectativas sociales de rendimiento constituyen factores externos que pueden acentuar el desgaste emocional y cognitivo de los actores educativos (Caballero et al., 2015; Gil-Monte, 2019).

En el contexto latinoamericano, donde amplios sectores estudiantiles enfrentan dificultades económicas, limitaciones tecnológicas y entornos familiares demandantes, el burnout se convierte no solo en una manifestación psicológica, sino en un síntoma social del esfuerzo por acceder a una educación superior en condiciones adversas (Polo et al., 2018; Manrique et al., 2023).

Desigualdad socioeconómica

La desigualdad socioeconómica es un factor estructural que incide directamente en el bienestar y rendimiento académico. Estudiantes provenientes de hogares con bajos ingresos enfrentan mayores niveles de estrés financiero, inseguridad alimentaria, limitaciones tecnológicas y dificultades para equilibrar estudio y trabajo (Benavides & Cárdenas, 2021). Estas condiciones no solo reducen el tiempo disponible para el aprendizaje, sino que también generan sensación de injusticia y vulnerabilidad, emociones que pueden evolucionar hacia el agotamiento crónico y la desmotivación.

Según la UNESCO (2022), los estudiantes de contextos vulnerables presentan un 40 % más de riesgo de desarrollar síntomas de burnout, especialmente cuando las universidades carecen de políticas de apoyo económico o psicológico. En los docentes, las brechas salariales y la precariedad laboral agravan esta tendencia,

afectando la estabilidad emocional y el sentido de pertenencia institucional (Figueiredo-Ferraz & Grau-Albeloa, 2016).

Presión familiar

La familia puede ser un importante factor de apoyo emocional, pero también una fuente de presión psicológica cuando impone expectativas excesivas sobre el rendimiento académico o profesional (Martínez & Salanova, 2006). En sociedades donde el éxito educativo representa movilidad social, los estudiantes internalizan la obligación de “no fallar” como una forma de retribuir los sacrificios familiares, generando culpa y autoexigencia (Manrique et al., 2023). Este tipo de presión, aunque motivacional en apariencia, puede conducir a un desequilibrio emocional caracterizado por ansiedad, miedo al fracaso y agotamiento mental.

En el caso de los docentes, la presión familiar se expresa de forma indirecta, al tener que conciliar la vida profesional con las responsabilidades del hogar, en un contexto donde el trabajo académico suele extenderse fuera del horario laboral (Gil-Monte, 2019).

Expectativas sociales y cultura del éxito

Las expectativas sociales constituyen otro componente determinante del burnout académico. Vivimos en una cultura donde el rendimiento, la productividad y el reconocimiento son sinónimos de valor personal. Este modelo meritocrático, reforzado por los medios de comunicación y las redes sociales, impulsa una cultura del éxito y la comparación constante, generando una forma moderna de estrés social (Seligman, 2011).

En este contexto, los estudiantes y docentes experimentan una tensión continua entre el ideal de excelencia y las limitaciones reales de su entorno. La autoimagen se vuelve dependiente del rendimiento, y el fracaso se interpreta como incapacidad o incompetencia. Como señalan Maslach y Leiter (2016), este fenómeno refleja una crisis de significado en la educación, donde el aprendizaje se mide por resultados y no por crecimiento personal o desarrollo humano.

La internalización de estas expectativas puede erosionar el bienestar mental y fomentar una visión instrumental del conocimiento, debilitando los vínculos humanos y la cooperación académica (Pekrun, 2014).

Tabla 8 Factores socioeconómicos y culturales del burnout académico

Factor	Descripción	Impacto sobre el bienestar académico	Evidencia empírica
Desigualdad socioeconómica	Limitaciones materiales, tecnológicas o laborales que afectan el proceso de estudio o enseñanza.	Estrés financiero, inseguridad y baja motivación; riesgo elevado de deserción.	Benavides & Cárdenas (2021); UNESCO (2022).
Presión familiar	Expectativas o demandas excesivas de éxito y logros académicos.	Ansiedad, culpa, miedo al fracaso y autocrítica excesiva.	Martínez & Salanova (2006); Manrique et al. (2023).
Expectativas sociales y cultura del éxito	Idealización del rendimiento, la productividad y el reconocimiento como medida de valor.	Pérdida del sentido del aprendizaje, comparación constante y desgaste emocional.	Maslach & Leiter (2016); Pekrun (2014); Seligman (2011).

Los factores socioeconómicos y culturales configuran el entorno contextual del burnout académico. En los países de América Latina, la desigualdad estructural, la competitividad y la presión familiar convergen en una realidad donde estudiar o enseñar implica resistir condiciones emocionales y materiales adversas. El burnout, por tanto, no puede entenderse únicamente como un problema psicológico, sino como una manifestación del malestar social contemporáneo (Caballero et al., 2015).

La comprensión de estos factores permite orientar políticas públicas y universitarias hacia un enfoque más equitativo y humanista, que combine apoyo económico, acompañamiento emocional y modelos pedagógicos flexibles. La educación superior no debe concebirse como una carrera hacia el éxito, sino como un proceso de formación integral y emancipadora, donde la salud mental y el bienestar sean condiciones para aprender, enseñar y vivir con plenitud (Gil-Monte, 2019; Seligman, 2011).

2.4 Impacto del entorno digital y la hiperconectividad

La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha transformado profundamente la dinámica de la educación superior. Si bien estas herramientas facilitan el acceso al conocimiento y la comunicación académica, su uso intensivo y la dependencia tecnológica han generado nuevos riesgos para la salud mental y emocional de estudiantes y docentes. Entre estos se destacan el tecnoestrés, la fatiga digital, la dispersión cognitiva y la hiperconectividad, fenómenos que contribuyen al desarrollo del burnout académico digital (Salanova, Llorens & Cifre, 2013; Molino et al., 2020).

La educación virtual y los entornos híbridos posteriores a la pandemia de COVID-19 han intensificado esta situación, imponiendo jornadas extendidas frente a pantallas, reducción de las interacciones presenciales y exigencias de disponibilidad permanente (Benavides & Cárdenas, 2021).

Este nuevo ecosistema educativo, aunque tecnológicamente eficiente, ha incrementado los niveles de fatiga mental, ansiedad y desconexión emocional, configurando un contexto propicio para el burnout.

Tecnoestrés y sobreexposición digital

El tecnoestrés fue definido por Brod (1984) como la incapacidad de manejar eficazmente las demandas derivadas del uso de las tecnologías digitales. En la actualidad, este fenómeno se manifiesta como una combinación de sobrecarga informativa, multitarea forzada y dificultad para desconectarse, que deteriora la atención sostenida y la regulación emocional (Salanova et al., 2013).

Los estudiantes experimentan tecnoestrés cuando deben gestionar simultáneamente múltiples plataformas, evaluaciones virtuales y comunicaciones asincrónicas. En los docentes, se asocia con el agotamiento tecnológico, la resistencia al cambio y la presión por adaptarse a entornos virtuales cada vez más demandantes (Molino et al., 2020).

El tecnoestrés no solo afecta la eficiencia, sino también la autoeficacia percibida y el bienestar subjetivo, generando síntomas similares a los del burnout clásico: cansancio, irritabilidad, cinismo y desconexión (Arnetz et al., 2019).

Fatiga digital y pérdida de concentración

La fatiga digital es otro componente crítico del burnout académico contemporáneo. Se define como el agotamiento físico y mental causado por la exposición prolongada a pantallas y la sobrecarga de estímulos visuales y auditivos (Peper & Harvey, 2021). La hiperconectividad reduce los tiempos de descanso, altera los ritmos circadianos y dificulta la desconexión mental después de las actividades académicas.

Estudios recientes revelan que el uso de dispositivos por más de ocho horas diarias se asocia con niveles elevados de agotamiento emocional y disminución de la atención, particularmente entre los estudiantes universitarios (Molino et al., 2020; Peper & Harvey, 2021).

Este estado de cansancio digital interfiere con la memoria de trabajo y el procesamiento cognitivo profundo, generando aprendizaje superficial y menor satisfacción académica.

Hiperconectividad y cultura de la inmediatez

La hiperconectividad describe la obligación percibida de estar disponible y responder constantemente a mensajes, notificaciones o tareas en línea (Reinecke et al., 2022). En el ámbito académico, esta cultura de la inmediatez genera presión temporal y ansiedad por respuesta, impidiendo la recuperación mental y el descanso necesario.

La vida universitaria digitalizada ha difuminado los límites entre tiempo académico y tiempo personal, instaurando un estado de “presencia permanente” que contribuye al agotamiento psicológico (Salanova & Llorens, 2021).

El docente o estudiante hiperconectado vive en un flujo continuo de demandas virtuales que impide el silencio cognitivo y la reflexión, condiciones indispensables para el aprendizaje significativo.

Tabla 9 Efectos del entorno digital en el burnout académico

Fenómeno digital	Definición	Impacto en el bienestar académico	Evidencia empírica
Tecnoestrés	Estrés derivado del uso constante y complejo de tecnologías digitales.	Fatiga mental, baja autoeficacia, ansiedad tecnológica.	Brod (1984); Salanova et al. (2013); Molino et al. (2020).
Fatiga digital	Cansancio físico y cognitivo causado por exposición prolongada a pantallas.	Disminución de la atención, memoria y motivación; insomnio.	Peper & Harvey (2021); Benavides & Cárdenas (2021).
Hiperconectividad	Necesidad de estar disponible y responder constantemente a estímulos digitales.	Estrés constante, ansiedad por rendimiento y pérdida del descanso psicológico.	Reinecke et al. (2022); Salanova & Llorens (2021).

El entorno digital ha reconfigurado las causas del burnout académico, desplazando parte de las tensiones tradicionales hacia el ámbito virtual. El tecnoestrés, la fatiga digital y la hiperconectividad conforman una tríada que incrementa la demanda cognitiva y emocional, sin ofrecer necesariamente más recursos psicológicos o institucionales para compensarla.

La imposibilidad de desconectarse se convierte en el nuevo rostro del agotamiento: el estudiante o docente permanece en “modo activo” incluso fuera del horario académico, lo que impide la recuperación emocional y favorece la aparición de síntomas de ansiedad, irritabilidad y cinismo digital (Molino et al., 2020).

Por ello, resulta fundamental promover políticas de desconexión digital consciente, límites horarios y programas de alfabetización emocional y tecnológica. El bienestar universitario en la era digital exige reconocer que el uso excesivo de tecnología sin equilibrio humano puede erosionar la salud mental tanto como la sobrecarga tradicional (Salanova & Llorens, 2021).

2.5 Perspectiva comparada: estudios de burnout en universidades de América Latina y Europa

El fenómeno del burnout académico ha adquirido relevancia internacional durante las últimas dos décadas, convirtiéndose en un campo de estudio interdisciplinario que integra la psicología, la educación y la salud mental. Aunque el síndrome presenta una estructura conceptual similar a nivel global —agotamiento emocional, cinismo y baja eficacia—, su manifestación varía según los contextos socioculturales, económicos e institucionales (Maslach & Leiter, 2016; Schaufeli et al., 2009).

Las diferencias entre América Latina y Europa reflejan contrastes en los modelos educativos, las políticas universitarias, el bienestar institucional y las estrategias de afrontamiento. Mientras Europa ha desarrollado sistemas consolidados de prevención psicosocial y apoyo institucional, gran parte de América Latina enfrenta condiciones de sobrecarga estructural, inequidad económica y limitada atención a la salud mental universitaria (Caballero et al., 2015; Manrique et al., 2023).

Burnout académico en América Latina

En el contexto latinoamericano, el burnout académico está estrechamente vinculado con la precariedad institucional, la presión por el ascenso social y las limitaciones estructurales del sistema educativo. Estudios realizados en Colombia, Ecuador, México y Perú han identificado altos niveles de agotamiento emocional y cinismo en estudiantes de carreras exigentes como medicina, derecho y educación (Benavides & Cárdenas, 2021; Caballero & Palacio, 2007).

La falta de programas de apoyo psicológico, la sobrecarga de asignaturas y los modelos de evaluación tradicionales refuerzan un clima de estrés continuo y baja satisfacción académica. En los docentes, el burnout se asocia con baja remuneración, inestabilidad laboral y escaso reconocimiento institucional, generando desmotivación y desgaste profesional (Torres et al., 2024). A pesar de estos desafíos, algunos países latinoamericanos han empezado a implementar programas de intervención psicoeducativa centrados en la resiliencia, el mindfulness y la educación emocional, con resultados prometedores en la reducción de síntomas de agotamiento (Manrique et al., 2023).

Burnout académico en Europa

En el ámbito europeo, el burnout ha sido objeto de investigación sistemática desde los años 1990. Países como España, Finlandia y los Países Bajos han desarrollado políticas de bienestar psicológico universitario y prevención institucional (Salanova & Llorens, 2011; Schaufeli & Bakker, 2004). Los estudios europeos destacan que el burnout surge principalmente de la presión por la productividad académica y la competitividad en la investigación, más que de factores económicos (Salanova et al., 2010).

Sin embargo, el modelo europeo también enfrenta desafíos contemporáneos, como el impacto de la digitalización y el teleaprendizaje, que han incrementado el tecnoestrés y la fatiga cognitiva postpandemia (Salanova & Llorens, 2021). La diferencia clave radica en la respuesta institucional: la mayoría de las universidades europeas cuentan con servicios permanentes de salud mental, políticas de desconexión digital y programas de entrenamiento emocional, mientras que en América Latina estas iniciativas son aún incipientes o de alcance limitado.

Tabla 10 Estudios de burnout académico en América Latina y Europa

Aspecto de comparación	América Latina	Europa
Factores principales	Sobrecarga académica, desigualdad económica, presión social y familiar.	Exceso de productividad, exigencias de investigación y tecnoestrés.
Nivel de institucionalización del apoyo psicológico	Limitado, con programas aislados y escasa cobertura universitaria.	Alto, con servicios consolidados de bienestar y prevención psicosocial.
Cultura académica predominante	Enfocada en la movilidad social y el esfuerzo individual.	Basada en la autonomía estudiantil y la corresponsabilidad institucional.
Síntomas más frecuentes	Agotamiento emocional, ansiedad y desmotivación.	Fatiga cognitiva, cinismo académico y estrés tecnológico.
Estrategias preventivas	Talleres esporádicos de resiliencia, tutorías psicológicas.	Programas estructurados de mindfulness, gestión emocional y desconexión digital.
Investigación científica	Creciente pero aún fragmentada; predominan estudios descriptivos.	Consolidada, con modelos teóricos aplicados y estudios longitudinales.

El análisis comparado evidencia una brecha estructural entre América Latina y Europa en la gestión del bienestar universitario. Mientras las instituciones europeas han integrado la salud mental como componente central del sistema educativo, las universidades latinoamericanas continúan enfocadas en la evaluación del rendimiento y la cobertura, relegando el bienestar emocional a un segundo plano (Caballero et al., 2015).

En Europa, el burnout académico se asume como una responsabilidad colectiva, donde las universidades implementan políticas de prevención basadas en la ciencia del bienestar y la psicología positiva (Seligman, 2011). En contraste, en América Latina, la ausencia de recursos, la desigualdad social y las presiones culturales hacen que el burnout sea percibido como un problema individual, no institucional.

Sin embargo, la expansión de la investigación regional y la incorporación de enfoques innovadores —como la neuroeducación, la inteligencia emocional y la educación socioemocional— abren la posibilidad de construir un modelo latinoamericano de bienestar académico, más contextual, solidario y humanista (Manrique et al., 2023; Gil-Monte, 2019).

CAPÍTULO III.

3 MANIFESTACIONES Y CONSECUENCIAS DEL BURNOUT ACADÉMICO.

El burnout académico representa la culminación de un proceso prolongado de estrés crónico y desconexión emocional con las actividades educativas. Sus manifestaciones se expresan en múltiples dimensiones: psicológicas, conductuales, cognitivas, sociales y fisiológicas, afectando tanto al estudiante como al docente (Maslach & Leiter, 2016; Salanova & Llorens, 2011).

Comprender estas manifestaciones resulta fundamental para detectar tempranamente los signos de desgaste y evitar que evolucionen hacia trastornos mentales o abandono académico.

Este capítulo explora las principales dimensiones del síndrome, así como sus consecuencias en el desempeño, la salud mental y la vida universitaria.

3.1 Dimensiones principales: agotamiento emocional, cinismo y baja eficacia

El modelo clásico de Maslach y Jackson (1981) identifica tres dimensiones centrales del burnout aplicables tanto al ámbito laboral como académico, el agotamiento emocional, el cinismo o despersonalización, y la baja eficacia percibida. Estas dimensiones no solo definen el síndrome, sino que también reflejan la manera en que el individuo reacciona ante el desequilibrio entre demandas excesivas y recursos limitados (Schaufeli & Bakker, 2004).

Agotamiento emocional

Es la primera fase y la más característica del burnout. Se manifiesta como un cansancio profundo, tanto físico como mental, que impide mantener la atención, la motivación y la implicación académica. El agotamiento emocional surge de la exposición constante a la sobrecarga de tareas, la presión por el rendimiento y la falta de descanso (Bresó, Salanova & Schaufeli, 2007). En los docentes, este agotamiento se traduce en pérdida del entusiasmo por enseñar y dificultad para empatizar con los estudiantes.

Cinismo o despersonalización

En esta fase, el individuo adopta una actitud distante, indiferente o irónica hacia los demás y hacia sus propias tareas. El estudiante desarrolla cinismo académico cuando percibe que su esfuerzo no tiene impacto o que el sistema educativo es injusto. En el caso de los docentes, la despersonalización se refleja en la pérdida de empatía hacia los alumnos y la visión del trabajo como una mera obligación (Gil-Monte, 2019).

Baja eficacia académica

La tercera dimensión se caracteriza por la percepción de ineficacia o fracaso personal. El individuo comienza a creer que no posee las habilidades necesarias para cumplir con las exigencias académicas, generando sentimientos de incompetencia y desesperanza (Caballero & Palacio, 2007). Esta fase suele acompañarse de autocrítica, desmotivación y abandono progresivo de metas personales.

Tabla 11 Dimensiones principales del burnout académico

Dimensión	Definición	Manifestaciones observables	Consecuencias directas
Agotamiento emocional	Fatiga mental y física derivada de la sobreexposición a exigencias académicas.	Cansancio, insomnio, irritabilidad, pérdida de concentración.	Reducción del rendimiento, apatía, desmotivación.
Cinismo o despersonalización	Actitudes negativas o distantes hacia el estudio o la enseñanza.	Desinterés, sarcasmo, desapego emocional, indiferencia hacia los resultados.	Deterioro de las relaciones sociales y del compromiso académico.
Baja eficacia percibida	Sensación de incapacidad para alcanzar los objetivos propuestos.	Autocrítica, miedo al fracaso, baja autoestima.	Abandono de tareas, procrastinación, deserción.

Estas tres dimensiones conforman un proceso progresivo de deterioro psicológico. El agotamiento emocional marca el inicio del ciclo, el cinismo actúa como un mecanismo

de defensa para reducir la frustración, y la baja eficacia refleja la fase final, cuando el individuo pierde toda confianza en sí mismo.

Detectar estos indicadores permite intervenir antes de que el síndrome alcance un punto crítico. El acompañamiento psicológico, el fortalecimiento de la autoeficacia y la creación de entornos de aprendizaje emocionalmente sostenibles son estrategias esenciales para romper este ciclo (Salanova & Llorens, 2011; Gil-Monte, 2019).

3.2 Manifestaciones conductuales, cognitivas y fisiológicas

El burnout académico se manifiesta como un fenómeno multidimensional que afecta de manera simultánea la conducta, los procesos cognitivos y el funcionamiento fisiológico del individuo. Estas manifestaciones no son aisladas, sino que interactúan entre sí, conformando un síndrome de agotamiento integral que deteriora el bienestar personal, la motivación y el rendimiento académico (Maslach & Leiter, 2016; Caballero et al., 2015).

Desde una perspectiva psicobiológica, el burnout implica un colapso del equilibrio entre demanda y respuesta adaptativa. Cuando la persona permanece durante largos periodos bajo estrés constante, su sistema nervioso, endocrino y cognitivo entra en un estado de hiperactivación sostenida, que progresivamente agota los recursos internos (McEwen, 2007). En consecuencia, aparecen alteraciones conductuales, emocionales y somáticas que comprometen tanto la salud como el aprendizaje.

Manifestaciones conductuales

En el plano conductual, el burnout se refleja en cambios visibles en los hábitos y en la interacción social. El estudiante o docente comienza a mostrar desinterés por las actividades, ausentismo, procrastinación y una marcada tendencia al aislamiento. Estas conductas actúan como estrategias inconscientes para evitar el contacto con las fuentes de estrés, pero a la larga profundizan la desconexión emocional y reducen la implicación académica (Salanova & Llorens, 2011).

También se observan alteraciones en los hábitos de sueño y alimentación, irritabilidad y conductas de evitación. En los casos más severos, pueden surgir episodios

de consumo compensatorio de sustancias, abandono académico o ausentismo docente prolongado (Gil-Monte, 2019).

Manifestaciones cognitivas

Las manifestaciones cognitivas se vinculan con la disminución de los procesos atencionales y ejecutivos, esenciales para el aprendizaje y la enseñanza. El burnout interfiere con la memoria de trabajo, la toma de decisiones y la capacidad de planificación (Arnsten, 2009). Los individuos afectados presentan bloqueos mentales, pensamiento negativo recurrente y dificultad para concentrarse, lo que incrementa los errores y reduce la eficiencia académica (Caballero & Palacio, 2007).

Desde la neuropsicología, estos síntomas se asocian con una disminución de la actividad prefrontal y un aumento de la amígdala cerebral, estructuras responsables de la regulación emocional y la respuesta al estrés (Davidson & McEwen, 2012). El resultado es un círculo vicioso: el agotamiento disminuye la capacidad de control cognitivo, lo que a su vez incrementa la percepción de incompetencia y el estrés.

Manifestaciones fisiológicas

Las manifestaciones fisiológicas son la expresión corporal del desgaste psicológico. El estrés crónico activa de manera sostenida el eje hipotálamo–hipófisis–adrenal (HHA), incrementando la liberación de cortisol y adrenalina, hormonas que en exceso provocan alteraciones inmunológicas, digestivas y cardiovasculares (McEwen, 2007). A nivel físico, los individuos con burnout suelen presentar cefaleas, contracturas musculares, problemas gastrointestinales, insomnio y fatiga crónica (Peiró et al., 2015).

El mantenimiento prolongado de estos estados de activación puede desencadenar trastornos psicosomáticos e incluso agravar condiciones preexistentes, como hipertensión o trastornos del sueño. En el ámbito académico, estos síntomas reducen la capacidad de atención y la motivación, afectando directamente el rendimiento y la permanencia.

Tabla 12 Manifestaciones del burnout académico

Dimensión	Manifestaciones principales	Indicadores observables	Consecuencias
Conductual	Desmotivación, ausentismo, procrastinación, aislamiento social.	Faltas reiteradas, pérdida de hábitos de estudio o enseñanza, apatía en clase.	Abandono académico o bajo compromiso institucional.
Cognitiva	Dificultad de concentración, olvidos frecuentes, pensamiento pesimista.	Bloqueos mentales, errores en tareas, lentitud en la toma de decisiones.	Baja productividad, errores en el aprendizaje o la docencia.
Fisiológica	Fatiga crónica, insomnio, somatización, dolores musculares o cefaleas.	Cansancio visible, alteraciones del sueño, tensión corporal.	Riesgo de trastornos psicosomáticos y agotamiento extremo.

El burnout académico produce un deterioro sistémico que trasciende lo psicológico. A nivel conductual, promueve la desconexión progresiva del sujeto con su entorno; en el ámbito cognitivo, limita la capacidad de procesar y retener información; y fisiológicamente, deteriora la homeostasis corporal necesaria para el bienestar.

La interacción entre estos tres niveles explica por qué el burnout es una condición difícil de revertir sin intervención oportuna. Las universidades deben adoptar estrategias integrales que incluyan detección temprana de síntomas, programas de salud ocupacional y emocional, y políticas institucionales que promuevan la pausa activa, la autorregulación cognitiva y la educación emocional (Salanova & Llorens, 2011; Gil-Monte, 2019).

3.3 Consecuencias académicas: deserción, bajo rendimiento y procrastinación

El burnout académico genera una serie de efectos directos sobre el desempeño educativo, que afectan la calidad del aprendizaje, la motivación y la permanencia en el sistema universitario. A diferencia del estrés ocasional, el burnout implica una pérdida progresiva de interés, energía y compromiso, lo que deriva en tres consecuencias recurrentes: deserción, bajo rendimiento y procrastinación académica (Caballero et al., 2015; Gil-Monte, 2019).

Estas consecuencias no deben entenderse como simples comportamientos de desmotivación, sino como manifestaciones de un agotamiento estructural que refleja la incapacidad del sistema educativo para equilibrar las demandas cognitivas y emocionales de sus actores. En este sentido, las repercusiones académicas del burnout son tanto síntoma individual como indicador institucional de malestar (Maslach & Leiter, 2016).

Deserción académica

La deserción universitaria representa la manifestación extrema del burnout académico. El estudiante abandona sus estudios debido al agotamiento emocional, la frustración o la sensación de incapacidad para continuar. Según la UNESCO (2022), en América Latina el 42 % de los casos de deserción universitaria están relacionados con factores psicológicos como el estrés crónico y el burnout.

Las investigaciones muestran que la deserción se asocia a baja autoeficacia percibida, sobrecarga académica y falta de apoyo institucional (Benavides & Cárdenas, 2021). En los docentes, un fenómeno paralelo —la deserción profesional— se expresa en el abandono temporal o definitivo de la carrera académica, provocado por agotamiento, insatisfacción o falta de reconocimiento (Gil-Monte, 2019).

Bajo rendimiento académico

El burnout deteriora los procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje, como la atención, la memoria y la planificación (Arnsten, 2009). Este deterioro se traduce en errores frecuentes, lentitud en las tareas y pérdida de creatividad o análisis crítico.

Estudios de Caballero y Palacio (2007) en universidades colombianas demuestran que los estudiantes con altos niveles de burnout presentan un descenso significativo en las calificaciones promedio y en la satisfacción con el aprendizaje.

En los docentes, el bajo rendimiento se refleja en la disminución de la calidad pedagógica, menor innovación en clase y menor disposición al acompañamiento estudiantil, lo que perpetúa un ciclo de desmotivación mutua.

Procrastinación académica

La procrastinación —o postergación sistemática de las tareas— es una de las conductas más comunes derivadas del burnout académico. No se trata de simple pereza, sino de una estrategia emocional de evitación frente al agotamiento, el miedo al fracaso o la saturación cognitiva (Salanova & Llorens, 2011).

Los estudiantes que procrastinan buscan aliviar temporalmente la ansiedad que les produce la carga académica, pero esta evitación refuerza el estrés y la sensación de culpa. Según Ferrari et al. (2012), la procrastinación crónica está asociada a niveles elevados de agotamiento emocional y autocrítica, lo que perpetúa el círculo del burnout.

En el contexto universitario digital, la procrastinación se ve potenciada por la hiperconectividad, la distracción tecnológica y la presión del multitasking, que reducen la concentración y fomentan la evasión (Molino et al., 2020).

Tabla 13 Consecuencias académicas del burnout

Consecuencia académica	Descripción	Manifestaciones típicas	Evidencia empírica
Deserción académica	Abandono de los estudios por agotamiento emocional o frustración.	Inasistencia prolongada, pérdida de interés, renuncia formal o informal.	UNESCO (2022); Benavides & Cárdenas (2021).
Bajo rendimiento académico	Disminución del desempeño cognitivo y motivacional.	Errores, lentitud, dificultad de concentración y bajo promedio.	Caballero & Palacio (2007); Arnsten (2009).
Procrastinación académica	Postergación sistemática de las tareas como mecanismo de evitación del estrés.	Retraso en entregas, acumulación de tareas, sentimientos de culpa.	Ferrari et al. (2012); Salanova & Llorens (2011).

Las tres consecuencias —deserción, bajo rendimiento y procrastinación— conforman un continuo de deterioro académico. El estudiante o docente inicialmente reduce su ritmo de trabajo, luego pierde la capacidad de autorregulación y finalmente se

desconecta del proceso educativo. La procrastinación opera como un intento fallido de recuperación emocional, mientras que la deserción representa la ruptura definitiva con el sistema académico.

Estas manifestaciones son señales de alerta institucional. Una universidad que observa incremento en la deserción o en el bajo rendimiento debe considerar indicadores de salud mental, no solo académicos. La prevención exige acompañamiento psicoeducativo, programas de gestión del tiempo, tutorías emocionales y estrategias de motivación intrínseca, que permitan reconstruir el vínculo positivo con el aprendizaje (Caballero et al., 2015; Seligman, 2011).

3.4 Consecuencias emocionales y sociales: aislamiento, ansiedad y pérdida de sentido vital

El burnout académico trasciende el ámbito del rendimiento y afecta la estructura emocional y relacional del individuo, generando un profundo impacto en su bienestar y en su percepción de sentido vital. Cuando el agotamiento se prolonga y las estrategias de afrontamiento resultan ineficaces, surgen alteraciones emocionales, síntomas ansiosos, sentimientos de vacío existencial y deterioro de los vínculos sociales (Maslach & Leiter, 2016; Gil-Monte, 2019).

En el entorno universitario, donde la exigencia, la competencia y la presión son constantes, estas consecuencias adquieren especial relevancia, ya que modifican la forma en que estudiantes y docentes se relacionan con los demás y consigo mismos. El burnout, en este sentido, no solo agota la energía física, sino que erosiona el sentido de propósito que sostiene la motivación académica y la vocación profesional.

Aislamiento y desconexión social

El aislamiento constituye una de las consecuencias más visibles del burnout académico. Tanto estudiantes como docentes tienden a retraerse socialmente, evitando el contacto con compañeros, colegas o actividades grupales, por considerarlas una fuente adicional de estrés (Salanova & Llorens, 2011). Esta desconexión refuerza el sentimiento de soledad y disminuye la percepción de apoyo social, factores que amplifican la vulnerabilidad emocional (Peiró et al., 2015).

En los entornos virtuales post-pandemia, el aislamiento se ha vuelto más sutil: las interacciones se reducen a espacios digitales, generando una paradoja comunicativa, donde la hiperconectividad tecnológica convive con la desconexión afectiva (Molino et al., 2020).

Ansiedad y alteraciones emocionales

El burnout académico está estrechamente vinculado con síndromes de ansiedad generalizada, irritabilidad y labilidad emocional (Caballero et al., 2015). El agotamiento constante activa el sistema nervioso simpático, generando un estado de alerta permanente que deriva en insomnio, taquicardia, pensamientos intrusivos y dificultad para relajarse (McEwen, 2007). Los individuos se sienten atrapados en un ciclo de tensión sin descanso, lo que provoca trastornos de ansiedad y síntomas depresivos leves o moderados (Manrique et al., 2023).

En docentes, la ansiedad puede manifestarse como temor a la evaluación institucional o a perder la credibilidad profesional, mientras que en los estudiantes se asocia con el miedo al fracaso académico y la hipere exigencia personal (Seligman, 2011).

Pérdida de sentido vital y desconexión existencial

Una de las consecuencias más profundas del burnout académico es la pérdida del sentido vital, entendida como la sensación de vacío, falta de propósito o desconexión con los propios valores y metas (Frankl, 2004). Cuando el esfuerzo continuo no genera satisfacción ni reconocimiento, el individuo comienza a cuestionar el valor mismo de su quehacer educativo.

En esta etapa, el burnout deja de ser un fenómeno laboral o académico para convertirse en una crisis existencial. El estudiante o docente ya no se siente parte del proyecto educativo, experimenta desesperanza y desmotivación, y puede desarrollar síntomas depresivos. Según Frankl (2004), la ausencia de sentido constituye uno de los factores más críticos en el deterioro del bienestar humano, pues el sufrimiento sin propósito se transforma en vacío existencial.

Tabla 14 Consecuencias emocionales y sociales del burnout

Consecuencia	Descripción	Manifestaciones principales	Repercusiones
Aislamiento social	Retraimiento y pérdida de interacción significativa con el entorno académico.	Soledad, desinterés por actividades colectivas, desapego emocional.	Reducción del apoyo social y sensación de abandono.
Ansiedad emocional	Estado de alerta y tensión permanente ante las demandas académicas.	Nerviosismo, insomnio, irritabilidad, somatización.	Riesgo de trastornos de ansiedad o depresión reactiva.
Pérdida de sentido vital	Sensación de vacío y desconexión con los valores o metas personales.	Desesperanza, falta de propósito, apatía existencial.	Desmotivación profunda y abandono de metas académicas.

Las consecuencias emocionales y sociales del burnout reflejan el grado más profundo de afectación humana que puede generar el agotamiento prolongado. El aislamiento interrumpe el tejido social que sostiene el aprendizaje, la ansiedad distorsiona la percepción de control y eficacia, y la pérdida de sentido amenaza la construcción de identidad académica.

Cuando el burnout alcanza este nivel, las estrategias tradicionales de manejo del estrés resultan insuficientes. Se requiere un enfoque integral que combine intervención psicológica, acompañamiento existencial y fortalecimiento del sentido de comunidad universitaria, para restablecer el equilibrio emocional y el propósito vital (Frankl, 2004; Seligman, 2011).

El desafío de las universidades no consiste solo en prevenir el agotamiento, sino en reconstruir espacios donde la educación vuelva a ser fuente de significado, conexión y bienestar colectivo (Maslach & Leiter, 2016).

3.5 Relación entre burnout y salud mental universitaria

El burnout académico es una de las manifestaciones más complejas del malestar psicológico en la educación superior. Se caracteriza por un deterioro simultáneo en las

esferas emocional, cognitiva, conductual y social, afectando tanto la salud mental individual como el funcionamiento institucional. A diferencia del estrés ocasional, el burnout implica una exposición prolongada a demandas emocionales, cognitivas y organizacionales que exceden la capacidad de afrontamiento del individuo.

Desde la psicología educativa y la neurociencia del estrés, se reconoce que el burnout académico representa una respuesta desadaptativa al estrés crónico, donde el cuerpo y la mente permanecen en estado de alerta continua, agotando los recursos energéticos y emocionales necesarios para el bienestar (McEwen, 2007). Este fenómeno se asocia estrechamente con la aparición de síntomas de ansiedad, depresión, insomnio, fatiga crónica, irritabilidad y despersonalización emocional.

Burnout y bienestar psicológico

El agotamiento emocional, principal componente del síndrome, constituye el primer paso hacia el deterioro del bienestar psicológico. En esta fase, el individuo experimenta un estado de cansancio persistente, pérdida de motivación y desconexión emocional con sus tareas académicas o docentes (Maslach & Jackson, 1981).

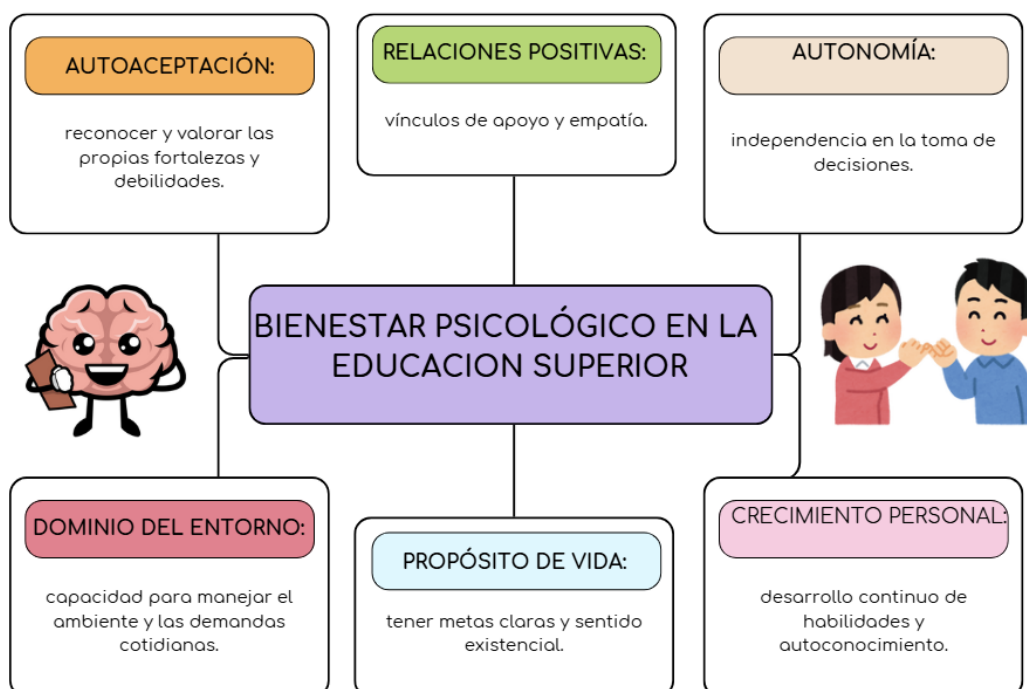


Figura 6 Bienestar psicológico en la educación superior

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), estos síntomas pueden derivar en trastornos de ansiedad generalizada, episodios depresivos y disfunciones cognitivas, si no se intervienen oportunamente.

El bienestar psicológico en el contexto universitario depende del equilibrio entre las demandas académicas y los recursos personales e institucionales disponibles (Salanova, Llorens & Cifre, 2013). Cuando este equilibrio se rompe, las consecuencias repercuten directamente sobre la salud mental. Diversos estudios han evidenciado que los estudiantes y docentes con mayores niveles de burnout reportan menor satisfacción con la vida, baja autoeficacia académica, aumento del estrés percibido y menor sentido de realización personal (Caballero, Hederich & Palacio, 2010; García et al., 2021).

En un estudio realizado con universitarios venezolanos, García, Hernández-Lalinde y Cobo-Rendón (2021) encontraron que la inteligencia emocional y la autoeficacia académica son factores protectores contra el burnout, al promover una mejor gestión emocional y mayor percepción de control. Esto refuerza la idea de que el burnout no solo surge por exceso de demandas, sino también por deficiencia de recursos psicológicos y de afrontamiento.

Relación bidireccional entre burnout y salud mental

La conexión entre burnout y salud mental es bidireccional. Por un lado, los niveles elevados de estrés y ansiedad contribuyen al desarrollo del síndrome; y por otro, el burnout agrava los síntomas psicológicos preexistentes, generando un círculo vicioso difícil de romper (Gallagher, López & Preacher, 2009).

El individuo que atraviesa un proceso de burnout experimenta distorsiones cognitivas, como pensamientos de ineficacia o culpa, acompañadas de síntomas somáticos (dolores de cabeza, insomnio, tensión muscular) y desconexión emocional. Según Gil-Monte (2019), este deterioro sostenido afecta tanto la salud mental individual como el clima organizacional, debido al contagio emocional que se genera entre pares y equipos de trabajo.

En el caso de los docentes universitarios, el burnout repercute en su equilibrio psicológico y en la calidad de su práctica profesional. Estudios longitudinales demuestran

que la exposición prolongada a ambientes laborales exigentes y emocionalmente demandantes provoca un aumento de síntomas depresivos, desmotivación y pérdida del sentido de vocación (Domínguez et al., 2010; Gil-Monte, 2019). En los estudiantes, la relación se expresa mediante la disminución del bienestar subjetivo, apatía académica y sensación de vacío existencial, características que también incrementan la probabilidad de deserción (Rosales & Rosales, 2013).

Políticas institucionales de bienestar y prevención

El abordaje del burnout desde la perspectiva de la salud mental universitaria requiere un enfoque integral. La OMS (2022) y la UNESCO (2022) recomiendan que las instituciones de educación superior desarrollen programas de bienestar psicoeducativo orientados a la detección temprana, la prevención del estrés crónico y la promoción del equilibrio emocional.

En este contexto, los programas de tutoría psicológica, acompañamiento emocional, capacitación en inteligencia emocional y pausas activas han demostrado eficacia para reducir los niveles de agotamiento y aumentar la satisfacción académica (Benavides & Cárdenas, 2021; Salanova & Llorens, 2021). Asimismo, el fomento de una cultura institucional de bienestar, basada en la empatía, la comunicación y el reconocimiento, se asocia con menores tasas de burnout tanto en estudiantes como en docentes (Caballero et al., 2015).

Por esta razón, la salud mental universitaria no debe limitarse al tratamiento clínico, sino incluir acciones preventivas sostenidas, como redes de apoyo psicosocial, talleres de manejo emocional y protocolos de atención ante crisis.

De esta manera, el burnout deja de concebirse como un fenómeno individual y pasa a considerarse un problema estructural y organizacional, cuya prevención requiere responsabilidad institucional compartida (Seligman, 2011; OMS, 2022).

Tabla 15 Relación entre burnout académico y salud mental universitaria

Dimensión analizada	Manifestación del burnout	Efectos sobre la salud mental	Respuestas institucionales necesarias
Emocional	Agotamiento, frustración, baja motivación.	Ansiedad, depresión, irritabilidad.	Programas de apoyo psicológico y bienestar emocional.
Cognitiva	Distracción, pensamiento negativo, baja autoeficacia.	Disminución de la memoria, estrés crónico.	Talleres de resiliencia, inteligencia emocional y autogestión.
Fisiológica	Insomnio, fatiga, somatización.	Trastornos del sueño y tensión física.	Pausas activas, higiene del sueño y educación en autocuidado.
Social e institucional	Despersonalización, aislamiento y falta de apoyo.	Sensación de soledad, deterioro relacional.	Políticas de bienestar, tutorías integrales y cultura colaborativa.

La relación entre burnout y salud mental universitaria refleja un modelo de deterioro progresivo donde las dimensiones emocionales, cognitivas, fisiológicas y sociales interactúan de forma recíproca. El burnout no es únicamente una respuesta psicológica al cansancio, sino un fenómeno multidimensional que erosiona el bienestar y la identidad académica del individuo.

Su impacto va más allá del sujeto, afectando la calidad educativa, la productividad docente y el clima institucional. Por ello, la intervención debe orientarse hacia la construcción de entornos universitarios emocionalmente sostenibles, donde el bienestar sea un componente estructural del aprendizaje y la docencia (Maslach & Leiter, 2016; Salanova & Llorens, 2021).

Las universidades que integran estrategias de salud mental, autocuidado y desarrollo socioemocional dentro de sus políticas institucionales no solo reducen los niveles de burnout, sino que también fortalecen la resiliencia colectiva y el sentido de propósito académico, elementos esenciales para el bienestar humano en la educación superior.

3.6 Estudios recientes en Ecuador y Latinoamérica

En los últimos años, la investigación sobre el burnout académico en América Latina ha experimentado un crecimiento significativo, impulsada por el interés en comprender cómo el estrés prolongado, la sobrecarga académica y la falta de recursos psicológicos e institucionales afectan la salud mental en contextos universitarios. En la región, los estudios coinciden en que el burnout no es solo una consecuencia individual, sino también un indicador sistémico del desequilibrio entre las demandas académicas y los apoyos psicosociales (Caballero, Bresó & González, 2015; Salanova & Llorens, 2021).

Evidencia reciente en Ecuador

En Ecuador, la prevalencia del burnout académico ha sido documentada tanto en estudiantes universitarios como en docentes de educación superior, con particular atención en carreras de alta carga emocional como enfermería, medicina y psicología.

Un estudio realizado por Avecillas Cazho et al. (2021) con estudiantes de enfermería de la Universidad Católica de Cuenca (filial Cañar) identificó que las principales causas del burnout son la sobrecarga académica, los turnos clínicos extensos y la presión por el rendimiento, hallando niveles elevados de agotamiento emocional y cinismo. Los autores destacaron la necesidad de implementar programas institucionales de acompañamiento emocional y políticas de descanso regulado.

Por su parte, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2023) realizaron un estudio psicométrico del Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en universitarios ecuatorianos, confirmando su estructura trifactorial y validez interna ($\alpha = 0.89$), lo que fortalece la evaluación del síndrome en el contexto local. Los resultados evidencian una prevalencia moderada-alta del síndrome, particularmente entre mujeres y estudiantes de los primeros niveles de formación.

En el caso de los docentes universitarios, Tarco Montenegro et al. (2021) reportaron en su estudio sobre docentes de carreras de la salud que más del 60 % presentaban síntomas de agotamiento, principalmente por exceso de carga laboral, burocracia institucional y falta de reconocimiento.

Estas condiciones fueron identificadas como factores estructurales que afectan la salud mental laboral y, por extensión, la calidad educativa.

Panorama latinoamericano

A nivel regional, los estudios sobre burnout académico en América Latina refuerzan los hallazgos ecuatorianos. En Perú, Serrano et al. (2023) hallaron una correlación significativa entre burnout y síntomas depresivos en estudiantes de medicina, confirmando que el agotamiento emocional incrementa la probabilidad de padecer episodios depresivos moderados. Asimismo, Hurtado (2023) evidenció altos niveles de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes universitarios de diferentes carreras, identificando una relación directa entre sobrecarga académica, dificultades de adaptación y malestar psicológico.

Tabla 16 Evidencia reciente sobre burnout académico en universidades de Ecuador y América Latina

País / Población	Muestra e instrumento	Hallazgos principales	Implicaciones para la salud mental
Ecuador – Estudiantes de enfermería (Avecillas Cazho et al., 2021)	180 estudiantes; MBI-SS.	Niveles altos de agotamiento y cinismo; sobrecarga y turnos clínicos como factores clave.	Necesidad de programas psicoeducativos y regulación de carga práctica.
Ecuador – Universitarios (Zumárraga-E. & Cevallos-P., 2023)	512 estudiantes; validación del MBI-SS.	Confirmación de estructura trifactorial; prevalencia moderada-alta de burnout.	Uso institucional del MBI-SS como herramienta diagnóstica preventiva.
Ecuador – Docentes (Tarco Montenegro et al., 2021)	134 docentes; MBI-Human Services Survey.	Alta prevalencia de agotamiento emocional y desmotivación.	Implementación de políticas de bienestar docente y reconocimiento laboral.
Perú – Estudiantes de medicina (Serrano et al., 2023)	300 estudiantes; MBI-SS y escala de depresión.	Correlación entre burnout y depresión moderada.	Integrar programas de salud mental y prevención de trastornos emocionales.
Latinoamérica – Múltiples universidades (Manrique et al., 2023)	Revisión regional; MBI-SS.	Burnout asociado con baja resiliencia y motivación.	Fortalecer estrategias de acompañamiento psicológico y resiliencia emocional.

La evidencia muestra que el burnout académico constituye una problemática regional estructural. En Ecuador, los estudios reflejan un patrón recurrente: altas demandas académicas, baja regulación institucional y escaso acompañamiento psicológico, lo que coloca a los estudiantes y docentes en una posición de vulnerabilidad emocional.

En Colombia y México, Guzmán et al. (2024) y Caballero et al. (2015) demostraron que el burnout académico no solo afecta el rendimiento, sino que también erosiona la motivación intrínseca y el bienestar emocional, acentuando el riesgo de deserción universitaria. De manera similar, investigaciones multicéntricas en universidades latinoamericanas han resaltado el impacto del burnout sobre la autoeficacia percibida, la resiliencia y la satisfacción con la vida, consolidando el síndrome como un problema de salud mental universitaria de carácter estructural (Manrique, Herrera & Pérez, 2023).

A nivel latinoamericano, se observa un perfil similar, aunque con esfuerzos incipientes en países como México, Perú y Colombia por implementar programas de bienestar universitario y espacios de contención emocional.

El fortalecimiento de la salud mental en la educación superior requiere una visión sistémica: la creación de entornos de aprendizaje sostenibles, emocionalmente seguros y con políticas de autocuidado y resiliencia institucional. De no atenderse, el burnout continuará afectando el rendimiento académico, la satisfacción vital y la estabilidad emocional de las comunidades universitarias (Salanova & Llorens, 2021; Gil-Monte, 2019).

CAPÍTULO IV.

4 EVALUACIÓN Y MEDICIÓN DEL BURNOUT ACADÉMICO

La evaluación del burnout académico representa un eje central en la investigación educativa contemporánea, ya que permite comprender con rigor científico la incidencia, estructura y repercusiones del síndrome en los distintos actores de la educación superior. Medir el burnout no se limita a obtener valores estadísticos, sino que posibilita identificar patrones de riesgo psicosocial, diseñar estrategias institucionales de prevención y valorar la efectividad de programas de bienestar orientados a la salud mental universitaria (Caballero, Hederich & Palacio, 2010; Gil-Monte, 2019).

El diagnóstico oportuno del burnout académico facilita reconocer tanto las manifestaciones clínicas del síndrome —como el agotamiento emocional o la desmotivación—, como sus predictores institucionales, entre ellos la sobrecarga de tareas, la falta de apoyo social o la escasa autonomía. De acuerdo con Schaufeli y Bakker (2004), la evaluación sistemática del burnout se convierte en una herramienta de gestión educativa, pues al analizar la relación entre demandas y recursos, las universidades pueden implementar políticas de bienestar que reduzcan la vulnerabilidad emocional de sus miembros.

En este sentido, la evaluación psicométrica constituye el punto de encuentro entre la investigación académica y la intervención institucional. Permite traducir en indicadores concretos fenómenos subjetivos —como el cansancio, el cinismo o la pérdida de eficacia— y establecer niveles de severidad o riesgo que orientan las decisiones pedagógicas y organizacionales (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Por ejemplo, conocer qué porcentaje de estudiantes presenta agotamiento moderado o alto posibilita rediseñar cargas académicas, fortalecer tutorías o crear programas de acompañamiento psicológico.

Importancia del uso de instrumentos validados

El empleo de instrumentos psicométricos validados garantiza que la medición del burnout académico sea objetiva, confiable y culturalmente pertinente. En investigaciones latinoamericanas, la adopción de escalas estandarizadas ha permitido

comparar resultados entre instituciones, países y grupos demográficos, fortaleciendo la comprensión regional del fenómeno (Caballero, Bresó & González, 2015; Salanova & Llorens, 2021).

Asimismo, la validación de estos instrumentos en contextos locales, como el caso del MBI-SS en Ecuador (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023), ha proporcionado evidencias sólidas sobre su consistencia interna y estructura factorial, adaptándolos a las particularidades culturales y educativas del país. Esto resulta fundamental, pues los factores que generan agotamiento o cinismo en un contexto europeo no necesariamente son equivalentes en América Latina, donde influyen variables como la inequidad socioeconómica, la precariedad institucional o las diferencias en la percepción del éxito académico (Caballero et al., 2015).

Los instrumentos de medición no solo identifican el síndrome, sino que también permiten evaluar la eficacia de las intervenciones preventivas. Por ejemplo, tras la implementación de talleres de resiliencia o programas de manejo del estrés, la reaplicación de escalas como el MBI-SS o la SISCO puede evidenciar una disminución significativa en los niveles de agotamiento y una mejora en la percepción de bienestar subjetivo (Barraza, 2007; García et al., 2021).

Perspectiva integral de la medición

La medición del burnout académico debe concebirse desde un enfoque multidimensional e interdisciplinario, que integre tanto las dimensiones negativas del malestar como los recursos positivos de afrontamiento. Mientras que escalas como el MBI-SS se centran en las dimensiones clásicas del síndrome —agotamiento, cinismo y baja eficacia—, otras herramientas como la Escala de Estrés Académico SISCO permiten identificar factores desencadenantes tempranos, y los cuestionarios de resiliencia o bienestar psicológico aportan una mirada positiva, orientada al fortalecimiento emocional y la prevención.

De acuerdo con Maslach y Leiter (2016), la evaluación del burnout en la educación superior requiere ir más allá de la medición de síntomas, para comprender el contexto emocional, social y organizacional que los origina. Esto implica considerar

variables como el apoyo institucional, el sentido de pertenencia, la autoeficacia percibida y la capacidad de recuperación psicológica, elementos que explican por qué algunos individuos logran mantener su bienestar incluso en entornos demandantes.

Por esta razón, la aplicación de herramientas como el MBI-SS, la SISCO o las escalas de resiliencia y bienestar subjetivo debe formar parte de un sistema permanente de monitoreo institucional, donde los resultados se traduzcan en acciones concretas: ajuste de políticas académicas, formación docente en salud mental y acompañamiento psicoeducativo (Salanova, Llorens & Cifre, 2013; Gil-Monte, 2019).

En síntesis, evaluar el burnout académico no solo implica medir el cansancio o el estrés, sino también comprender la relación entre el individuo y su entorno educativo, identificando las condiciones que promueven o deterioran la salud mental universitaria.

4.1 Instrumentos de evaluación más utilizados

La medición del burnout académico ha evolucionado significativamente desde los primeros instrumentos diseñados para contextos laborales hasta las versiones adaptadas al ámbito educativo. En la actualidad, se dispone de escalas especializadas que permiten identificar con precisión las dimensiones psicológicas, emocionales y conductuales del síndrome tanto en estudiantes como en docentes universitarios (Maslach, Jackson & Leiter, 1996; Schaufeli et al., 2002).

El proceso de evaluación no se limita a cuantificar síntomas, sino que busca comprender las causas subyacentes, los factores protectores y las estrategias de afrontamiento. Por ello, los instrumentos más empleados combinan indicadores de agotamiento emocional, cinismo o desafección y baja eficacia, junto con medidas complementarias que exploran la resiliencia, el bienestar subjetivo y la respuesta ante el estrés académico (Caballero, Bresó & González, 2015; Barraza, 2007).

A nivel internacional destacan tres herramientas ampliamente utilizadas:

1. El Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS).
2. La Escala de Estrés Académico SISCO.
3. Los Cuestionarios de resiliencia y bienestar subjetivo.

Cada uno de estos instrumentos aporta una mirada complementaria sobre el fenómeno: mientras el MBI-SS cuantifica las dimensiones nucleares del burnout, el SISCO evalúa las condiciones de estrés académico que lo preceden, y las escalas de resiliencia y bienestar subjetivo permiten explorar las fortalezas psicológicas que ayudan a prevenirlo.

Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)

El MBI-SS fue desarrollado por Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova y Bakker (2002) como una adaptación del clásico Maslach Burnout Inventory (MBI), orientado originalmente a profesionales del ámbito laboral. Su principal innovación fue trasladar el modelo tridimensional del burnout —propuesto por Maslach y Jackson (1981)— al contexto educativo, reemplazando la dimensión de despersonalización por cinismo académico y la de realización personal por eficacia académica percibida.

El cuestionario consta de 15 ítems distribuidos en tres dimensiones:

- **Agotamiento emocional:** sensación de cansancio extremo ante las demandas académicas.
- **Cinismo o desafección:** actitud negativa o indiferente hacia los estudios.
- **Eficacia académica reducida:** percepción de incompetencia o baja productividad en el ámbito académico.

Cada ítem se responde en una escala Likert de 7 puntos, que va desde nunca (0) hasta siempre (6), lo que permite clasificar los resultados en niveles bajo, medio o alto.

Estudios realizados en América Latina han confirmado su validez factorial y consistencia interna ($\alpha > 0.80$), consolidándolo como el instrumento más confiable para medir burnout académico (Caballero et al., 2015; Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023). En Ecuador, su validación reciente permitió ajustar los ítems al lenguaje local y establecer puntos de corte específicos para población universitaria (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023).

El MBI-SS no solo permite diagnosticar niveles de agotamiento, sino también analizar la relación entre burnout, motivación y bienestar psicológico, ofreciendo un marco interpretativo integral para la toma de decisiones institucionales (Salanova & Llorens, 2021).

Escala de Estrés Académico SISCO

La Escala de Estrés Académico SISCO, elaborada por Barraza (2007), fue diseñada específicamente para identificar las fuentes de estrés académico y las reacciones emocionales y conductuales que anteceden al burnout. Consta de 31 ítems agrupados en tres categorías principales:

1. **Estresores académicos:** factores que generan presión o tensión (exámenes, sobrecarga de trabajo, exigencia docente).
2. **Reacciones físicas, psicológicas y conductuales:** manifestaciones del estrés (ansiedad, insomnio, irritabilidad, somatización).
3. **Estrategias de afrontamiento:** mecanismos utilizados para enfrentar las demandas (organización, apoyo social, técnicas de relajación).

El cuestionario utiliza una escala Likert de 5 puntos (de “nunca” a “siempre”) y ha demostrado alta confiabilidad interna ($\alpha = 0.86$). En estudios con universitarios ecuatorianos, el SISCO ha sido utilizado como instrumento complementario al MBI-SS, ya que permite identificar los predictores del burnout antes de que el síndrome se consolide (Benavides & Cárdenas, 2021).

La principal ventaja del SISCO radica en su capacidad para detectar vulnerabilidad emocional y medir la eficacia de las estrategias de afrontamiento, ofreciendo una visión preventiva que resulta clave para el diseño de programas psicoeducativos (Barraza, 2007; Rosales & Rosales, 2013).

Cuestionarios de resiliencia y bienestar subjetivo

Los cuestionarios de resiliencia y bienestar subjetivo complementan la evaluación del burnout académico desde una perspectiva positiva y humanista. Mientras el burnout

se centra en la fatiga y el deterioro, estos instrumentos valoran la capacidad de adaptación, equilibrio emocional y sentido vital, componentes fundamentales para la prevención y recuperación del síndrome (Connor & Davidson, 2003; Ryff, 1989).

La Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC) mide la capacidad para sobreponerse a la adversidad, considerando factores como el optimismo, la perseverancia y el control emocional. Por su parte, la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) evalúa seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito de vida.

Tabla 17 . Instrumentos principales para la evaluación del burnout académico

Instrumento	Autor / Año	Dimensiones principales	Tipo de escala	Ventajas	Limitaciones
MBI-SS (Maslach Burnout Inventory – Student Survey)	Schaufeli et al. (2002)	Agotamiento emocional, cinismo, eficacia académica.	Likert de 7 puntos.	Alta validez y consistencia interna; aplicable internacionalmente; identifica perfiles de riesgo.	No mide factores contextuales ni estrategias de afrontamiento.
SISCO (Escala de Estrés Académico)	Barraza (2007)	Estresores, reacciones, afrontamiento.	Likert de 5 puntos.	Evalúa condiciones previas al burnout; útil para prevención temprana.	Evalúa estrés más que agotamiento consolidado.
CD-RISC (Escala de Resiliencia de Connor-Davidson)	Connor & Davidson (2003)	Tenacidad, control, adaptación.	Likert de 5 puntos.	Evalúa recursos personales frente al estrés; se correlaciona negativamente con burnout.	No mide directamente agotamiento ni cinismo.
Ryff (Escala de Bienestar Psicológico)	Ryff (1989)	Autoaceptación, relaciones, propósito vital.	Likert de 6 puntos.	Evalúa bienestar integral y crecimiento personal; útil en intervenciones institucionales.	Requiere adaptación cultural previa.

Diversas investigaciones latinoamericanas han demostrado que niveles elevados de resiliencia y bienestar psicológico se asocian con menores niveles de burnout, lo que evidencia su función protectora (Caballero et al., 2015; García, Hernández-Lalinde & Cobo-Rendón, 2021). Estas herramientas resultan especialmente útiles para las universidades que buscan implementar modelos de acompañamiento integral, orientados tanto al rendimiento académico como al bienestar emocional.

Los instrumentos expuestos representan tres enfoques complementarios para abordar el burnout académico:

- El MBI-SS mide el síndrome en su expresión plena.
- El SISCO permite detectar factores de riesgo y estrategias de afrontamiento.
- Las escalas de resiliencia y bienestar identifican las fortalezas psicológicas que mitigan el impacto del estrés crónico.

La integración de estas herramientas en los diagnósticos universitarios posibilita la construcción de perfiles de riesgo psicosocial y la implementación de políticas de salud mental basadas en evidencia. De este modo, la medición trasciende la función evaluativa para convertirse en una estrategia de prevención, acompañamiento y promoción del bienestar académico (Gil-Monte, 2019; Salanova & Llorens, 2021).

4.2 Procedimientos de aplicación e interpretación

La correcta aplicación e interpretación de los instrumentos psicométricos es esencial para garantizar la validez de los resultados en la medición del burnout académico. Un proceso metodológicamente sólido permite identificar los niveles de riesgo con precisión, comprender las particularidades del contexto universitario y orientar las decisiones institucionales hacia la prevención y el bienestar (Schaufeli & Bakker, 2004; Caballero, Bresó & González, 2015).

En el ámbito de la educación superior, la aplicación de pruebas debe regirse por principios éticos, técnicos y psicológicos:

- **Voluntariedad y confidencialidad**, para evitar sesgos por temor o autoexposición.
- **Adaptación lingüística y cultural**, que asegure la comprensión de los ítems.
- **Análisis psicométrico** (validez, confiabilidad, consistencia interna) para verificar la adecuación al grupo de estudio.

Asimismo, la interpretación no debe limitarse al resultado numérico, sino que requiere un análisis contextual y multidimensional, que considere variables como la carga académica, el entorno institucional, las relaciones interpersonales y los factores emocionales asociados (Gil-Monte, 2019; Maslach & Leiter, 2016).

Procedimiento general de aplicación

1. **Selección del instrumento adecuado:** La elección del instrumento depende del propósito de la evaluación. El MBI-SS es ideal para medir el síndrome consolidado; la SISCO para detectar estrés previo, y las escalas de resiliencia o bienestar para evaluar factores protectores. Es recomendable combinar al menos dos instrumentos complementarios para obtener una visión integral (Caballero et al., 2015).
2. **Preparación y consentimiento informado:** Antes de aplicar la prueba, se debe informar a los participantes sobre el objetivo de la evaluación, la confidencialidad de sus respuestas y la utilidad de los resultados. Este paso refuerza la ética profesional y evita distorsiones en las respuestas (American Psychological Association, 2020).
3. **Aplicación individual o grupal:** Los instrumentos pueden aplicarse en modalidad presencial o virtual, dependiendo del acceso tecnológico y del tipo de población. En entornos digitales, se recomienda usar plataformas seguras (Google Forms, LimeSurvey o Qualtrics) que aseguren el anonimato y eviten respuestas duplicadas.
4. **Puntuación y análisis estadístico:** Tras la recolección de datos, se calcula el puntaje total o por dimensión.

- En el MBI-SS, las puntuaciones altas en *agotamiento* y *cinismo*, junto con puntuaciones bajas en *eficacia*, indican niveles elevados de burnout (Schaufeli et al., 2002).
 - En la SISCO, se suman los ítems para cada factor y se comparan con baremos establecidos por Barraza (2007).
 - En escalas de resiliencia o bienestar, las puntuaciones altas reflejan recursos protectores que amortiguan el impacto del estrés (Connor & Davidson, 2003; Ryff, 1989).
5. **Interpretación cualitativa y contextual:** La interpretación final debe considerar variables como el sexo, la edad, la carrera, el semestre cursado y las condiciones socioeconómicas. Por ejemplo, se ha observado que las mujeres presentan mayor agotamiento emocional, mientras que los hombres tienden a manifestar mayor cinismo académico (Salanova & Llorens, 2021). Además, los estudiantes de primeros semestres suelen ser más vulnerables por falta de estrategias de afrontamiento y adaptación universitaria.

Validación psicométrica y consistencia interna

El rigor científico de cualquier evaluación depende de sus propiedades psicométricas. Las escalas mencionadas cuentan con altos índices de confiabilidad, que aseguran estabilidad y precisión en la medición:

- **MBI-SS:** α de Cronbach entre 0.80 y 0.89 en poblaciones universitarias.
- **SISCO:** α promedio de 0.86, con validez de constructo confirmada por análisis factorial.
- **CD-RISC:** α entre 0.85 y 0.90, validada en diversos países latinoamericanos.
- **Ryff:** α global de 0.87, con adaptaciones culturales satisfactorias en población adulta joven (Caballero et al., 2015; Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023).

En Ecuador, las investigaciones recientes han reafirmado la adecuación psicométrica del MBI-SS y su aplicabilidad en distintas universidades, lo que permite

establecer líneas base nacionales sobre la prevalencia del burnout académico (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023).

Criterios de interpretación de los resultados

La interpretación de los resultados debe realizarse con un enfoque integrador y preventivo, evitando etiquetar o patologizar a los participantes. En lugar de diagnosticar un “trastorno”, se busca identificar tendencias de agotamiento y proponer intervenciones psicoeducativas. A continuación, se presentan criterios interpretativos orientativos:

- **Nivel bajo:** equilibrio entre demandas y recursos; el individuo muestra energía y compromiso académico.
- **Nivel moderado:** señales iniciales de fatiga, cinismo o desmotivación; se recomienda apoyo tutorial y técnicas de manejo del estrés.
- **Nivel alto:** agotamiento emocional, desafección académica y bajo sentido de logro; se sugiere intervención psicológica y ajuste institucional (Maslach & Leiter, 2016; Gil-Monte, 2019).

Estos niveles deben complementarse con observaciones cualitativas (comentarios, autoevaluaciones, entrevistas) que permitan comprender la experiencia personal del burnout dentro del contexto educativo.

Tabla 18 Procedimientos de aplicación e interpretación de los principales instrumentos

Instrumento	Modalidad de aplicación	Duración promedio	Tipo de análisis	Criterios de interpretación	Nivel de confiabilidad (α)
MBI-SS	Individual o grupal, presencial o virtual.	15–20 min	Puntuación por dimensión y total.	Alto agotamiento y cinismo + baja eficacia = burnout elevado.	0.80–0.89
SISCO	Individual o grupal, autoinforme.	20 min	Suma de factores (estresores, reacciones, afrontamiento).	Alta puntuación en estrés y baja en afrontamiento = riesgo.	0.86

CD-RISC	Individual, presencial o digital.	10–15 min	Suma total de resiliencia.	Puntuaciones altas = mayor capacidad de afrontamiento.	0.85–0.90
Ryff	Individual o grupal, preferiblemente presencial.	20–25 min	Suma por seis dimensiones.	Puntuaciones altas = bienestar psicológico elevado.	0.87

- **Garantizar anonimato:** los resultados deben presentarse de forma agregada, sin identificar a los participantes.
- **Retroalimentación constructiva:** compartir los hallazgos con los estudiantes o docentes evaluados puede fomentar la autoconciencia emocional y la búsqueda de ayuda oportuna.
- **Intervención institucional:** los resultados deben integrarse a los planes de bienestar universitario, con acciones preventivas como talleres, tutorías, asesoramiento psicológico y pausas activas.

La evaluación del burnout académico no debe entenderse como un proceso aislado, sino como parte de un modelo continuo de salud mental universitaria, donde la medición es el primer paso hacia el fortalecimiento del bienestar y la sostenibilidad emocional en las comunidades de aprendizaje (Salanova & Llorens, 2021).

4.3 Análisis psicométrico y validez en población universitaria

El análisis psicométrico constituye una fase crítica en la evaluación del burnout académico, ya que garantiza que los instrumentos aplicados midan de forma precisa, consistente y culturalmente pertinente las dimensiones del síndrome. La validez y confiabilidad son los pilares de todo proceso de medición, pues determinan la capacidad de un instrumento para reflejar la realidad psicológica de los individuos dentro de un contexto determinado (Anastasi & Urbina, 1997).

En el ámbito de la educación superior, los instrumentos de burnout deben cumplir con tres condiciones esenciales:

1. **Fiabilidad interna**, que asegure estabilidad de los resultados ante diversas aplicaciones.

2. **Validez de constructo**, que confirme que las dimensiones teóricas (agotamiento, cinismo, eficacia) son coherentes con la estructura empírica.
3. **Adaptación cultural**, que ajuste el lenguaje, ejemplos y contextos a las realidades educativas locales (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023; Caballero, Bresó & González, 2015).

Fiabilidad y consistencia interna

La fiabilidad de un instrumento se evalúa mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α), que indica la consistencia interna entre los ítems. En el caso del burnout académico, los principales instrumentos presentan altos niveles de fiabilidad, lo que respalda su uso en investigaciones universitarias:

- **MBI-SS**: valores de α entre 0.80 y 0.89 en distintas poblaciones universitarias (Schaufeli et al., 2002; Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023).
- **SISCO**: α promedio de 0.86, demostrando estabilidad en sus tres dimensiones (Barraza, 2007).
- **CD-RISC**: α entre 0.85 y 0.90, con evidencia de consistencia transnacional (Connor & Davidson, 2003).
- **Escala de Bienestar Psicológico de Ryff**: α global de 0.87, estable en población adulta joven (Ryff, 1989).

En estudios ecuatorianos recientes, el MBI-SS ha mostrado un comportamiento psicométrico robusto, con alta consistencia interna y validez factorial confirmatoria, lo que lo convierte en el instrumento de referencia para el diagnóstico del burnout académico en universidades del país (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023).

Validez de constructo y estructura factorial

La validez de constructo determina si la estructura empírica de los datos coincide con la teoría subyacente. En el caso del MBI-SS, diversos estudios han confirmado su estructura trifactorial (agotamiento, cinismo, eficacia), coherente con el modelo original de Maslach y Jackson (1981). Análisis factoriales exploratorios y confirmatorios en muestras de estudiantes universitarios en América Latina muestran que los tres factores

explican entre 60 % y 70 % de la varianza total (Caballero et al., 2015; Salanova & Llorens, 2021).

Por ejemplo, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2023) hallaron una bondad de ajuste adecuada ($\chi^2/df = 2.45$; CFI = 0.93; RMSEA = 0.05), lo que demuestra la validez de la estructura factorial en el contexto ecuatoriano. Estos resultados confirman que los ítems del MBI-SS se agrupan de manera coherente en torno a las tres dimensiones teóricas del burnout académico.

En el caso de la Escala SISCO, los análisis factoriales realizados por Barraza (2007) y replicados por Benavides y Cárdenas (2021) verificaron la existencia de tres factores independientes: estresores académicos, reacciones emocionales y afrontamiento. Esta estructura ha sido reproducida en muestras de universidades de Ecuador, México y Perú, reforzando su validez transcultural.

Adaptación cultural y validez transcultural

Uno de los desafíos más importantes en la evaluación del burnout académico es la adaptación cultural de los instrumentos. Los ítems originales, diseñados en inglés, requieren ajustes lingüísticos y conceptuales para reflejar las realidades del contexto latinoamericano. Este proceso implica traducción, retrotraducción, pilotaje y validación estadística, garantizando que los reactivos mantengan su sentido psicológico original (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

En Ecuador, la investigación de Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2023) logró adaptar el MBI-SS al lenguaje local, asegurando su comprensión entre los universitarios y confirmando su validez cultural y semántica. Asimismo, en países como Colombia, México y Perú, se han validado versiones equivalentes del MBI-SS y del SISCO, mostrando estabilidad de resultados entre géneros, carreras y niveles académicos (Caballero et al., 2015; Benavides & Cárdenas, 2021).

Esta evidencia confirma que el burnout académico, aunque presenta matices contextuales, mantiene una estructura conceptual universal, lo que permite comparaciones entre distintos países y poblaciones universitarias.

Fiabilidad intertemporal y análisis comparativo

Algunos estudios longitudinales han evaluado la estabilidad temporal del MBI-SS y la SISCO, mostrando una correlación test–retest superior a 0.80 tras intervalos de 4 a 6 semanas (Salanova & Llorens, 2021). Estos hallazgos sugieren que las percepciones de agotamiento y eficacia son relativamente estables en el tiempo, aunque pueden variar ante cambios significativos en la carga académica o en el clima institucional.

En conjunto, la evidencia psicométrica respalda el uso de estas herramientas en el diagnóstico del burnout académico, siempre que se apliquen bajo criterios éticos, culturales y metodológicos adecuados.

Tabla 19 Resumen psicométrico de los principales instrumentos de evaluación del burnout académico

Instrumento	Estructura factorial	α de Cronbach	Tipo de validez confirmada	Evidencia en Ecuador / Latinoamérica
MBI-SS (Schaufeli et al., 2002)	Trifactorial (agotamiento, cinismo, eficacia).	0.80–0.89	Constructo, convergente y cultural.	Alta confiabilidad; validado en Ecuador (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2023).
SISCO (Barraza, 2007)	Tres factores (estresores, reacciones, afrontamiento).	0.86	Constructo y predictiva.	Validado en México, Perú y Ecuador; consistencia regional (Benavides & Cárdenas, 2021).
CD-RISC (Connor & Davidson, 2003)	Unidimensional con subfactores.	0.85–0.90	Constructo y concurrente.	Validado en población universitaria latinoamericana.
Ryff (1989)	Seis dimensiones de bienestar psicológico.	0.87	Constructo y convergente.	Estabilidad factorial en jóvenes adultos y universitarios.

El análisis comparativo muestra que todos los instrumentos poseen niveles aceptables o altos de confiabilidad y validez, lo que respalda su aplicabilidad en estudios universitarios.

No obstante, el MBI-SS destaca como la herramienta más robusta para el diagnóstico del burnout académico, mientras que la SISCO y los cuestionarios de resiliencia o bienestar complementan el análisis con información preventiva y positiva.

La consolidación de estas evidencias psicométricas permite establecer una base científica sólida para el desarrollo de políticas universitarias de salud mental, donde la medición del burnout se convierte en una herramienta de gestión emocional y educativa.

4.4 Indicadores para el diagnóstico institucional del burnout

El diagnóstico institucional del burnout académico constituye una herramienta estratégica para evaluar el clima psicológico de las universidades y diseñar políticas efectivas de bienestar estudiantil y docente. Más allá de las mediciones individuales, el enfoque institucional busca identificar patrones colectivos de agotamiento, estrés y desmotivación, permitiendo la implementación de acciones preventivas a nivel organizacional (Gil-Monte, 2019; Maslach & Leiter, 2016).

El análisis institucional del burnout combina indicadores psicométricos, académicos y organizacionales, los cuales revelan cómo las condiciones de enseñanza, aprendizaje y gestión afectan la salud mental universitaria. A través de encuestas, entrevistas y análisis longitudinales, las instituciones pueden establecer líneas base sobre la prevalencia del síndrome y monitorear su evolución a lo largo del tiempo (Salanova & Llorens, 2021).

Dimensiones del diagnóstico institucional

Para una evaluación integral, el diagnóstico del burnout debe considerar cuatro dimensiones interrelacionadas:

1. **Dimensión individual:** analiza el nivel de agotamiento emocional, cinismo y eficacia percibida de cada miembro de la comunidad académica.

Incluye variables como la resiliencia, la autoeficacia y el bienestar psicológico (Caballero, Bresó & González, 2015).

2. **Dimensión académica:** examina factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la carga de trabajo, la retroalimentación docente, la presión evaluativa y el desempeño académico (Benavides & Cárdenas, 2021).
3. **Dimensión institucional:** evalúa la organización del trabajo, las políticas de bienestar, el clima organizacional y la disponibilidad de recursos de apoyo psicológico y pedagógico (Gil-Monte, 2019).
4. **Dimensión socioemocional:** contempla la calidad de las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia y la existencia de redes de apoyo, aspectos que influyen directamente en la salud mental (García, Hernández-Lalinde & Cobo-Rendón, 2021).

Estas dimensiones permiten una lectura amplia del fenómeno, integrando tanto los factores de riesgo como los protectores, y vinculando los resultados psicométricos con las políticas institucionales.

Indicadores cuantitativos y cualitativos

El diagnóstico institucional se nutre de indicadores cuantitativos, derivados de instrumentos como el MBI-SS o la SISCO, y de indicadores cualitativos, obtenidos mediante entrevistas, grupos focales o análisis del clima organizacional. La combinación de ambos tipos de datos posibilita una comprensión más profunda del síndrome, integrando la evidencia estadística con la experiencia subjetiva de los participantes (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Los indicadores cuantitativos más utilizados incluyen:

- Promedio de agotamiento emocional, cinismo y baja eficacia por facultad o carrera.
- Porcentaje de estudiantes o docentes con niveles altos de burnout.

- Correlaciones entre burnout y rendimiento académico, ausentismo o deserción.
- Evolución de los niveles de burnout en el tiempo (evaluaciones anuales o semestrales).

Los indicadores cualitativos, en cambio, abarcan:

- Percepciones sobre la carga académica y apoyo institucional.
- Testimonios sobre la experiencia emocional universitaria.
- Evaluaciones de bienestar, sentido de pertenencia y clima de aula.

La integración de ambas dimensiones favorece la construcción de un perfil institucional del bienestar psicológico, identificando áreas críticas de intervención.

Sistema de monitoreo y alerta temprana

Un diagnóstico institucional eficaz requiere la implementación de sistemas permanentes de monitoreo que permitan detectar de manera temprana las señales de agotamiento.

Estos sistemas deben funcionar como una red de prevención continua, articulada entre departamentos académicos, unidades de bienestar y servicios psicológicos universitarios.

Salanova y Llorens (2021) proponen la creación de un modelo de gestión emocional universitaria, basado en la medición periódica de la motivación, el engagement y el burnout. De este modo, los indicadores psicométricos se convierten en instrumentos de gestión estratégica, útiles para la toma de decisiones institucionales en materia de salud mental.

Entre los indicadores institucionales más relevantes se encuentran:

- Prevalencia del burnout académico (porcentajes globales e interanuales).
- Nivel promedio de resiliencia y bienestar subjetivo en la comunidad universitaria.
- Satisfacción laboral y académica de docentes y estudiantes.
- Disponibilidad de programas psicoeducativos y de acompañamiento emocional.
- Efectividad de las intervenciones implementadas (evaluaciones pre y post).

Estos indicadores, analizados de forma sistemática, facilitan la creación de políticas de prevención y promoción de la salud mental con base en evidencia científica.

Tabla 20 Indicadores para el diagnóstico institucional del burnout académico

Dimensión	Indicadores clave	Fuente / Instrumento	Aplicación institucional	Periodicidad recomendada
Individual	Nivel de agotamiento, cinismo y eficacia académica.	MBI-SS; CD-RISC; Ryff.	Identificación de perfiles de riesgo.	Semestral.
Académica	Sobrecarga, presión evaluativa, rendimiento, deserción.	SISCO; registros académicos.	Ajuste de carga y acompañamiento tutorial.	Anual.
Institucional	Clima organizacional, políticas de bienestar, liderazgo.	Encuestas y grupos focales.	Evaluación del entorno institucional.	Anual.
Socioemocional	Apoyo social, pertenencia, satisfacción universitaria.	Entrevistas, observación y cuestionarios.	Fortalecimiento de redes de apoyo.	Semestral.

El cuadro sintetiza los principales indicadores de gestión institucional del burnout, estructurados en torno a dimensiones clave que integran aspectos psicológicos, pedagógicos y organizacionales. La periodicidad de aplicación garantiza una evaluación dinámica y continua, lo que permite monitorear la salud mental universitaria a largo plazo.

La utilización de estos indicadores no solo contribuye a detectar situaciones de riesgo, sino también a fortalecer una cultura institucional de autocuidado y bienestar, en la que estudiantes y docentes se perciben como protagonistas de su propio equilibrio emocional (Gil-Monte, 2019; Caballero et al., 2015).

De la medición a la acción institucional

El paso final del diagnóstico institucional consiste en transformar los resultados en políticas sostenibles. Esto implica que los datos obtenidos no permanezcan en informes estáticos, sino que alimenten planes de acción concretos, tales como:

- Creación de programas permanentes de salud mental universitaria.
- Implementación de tutorías psicológicas y talleres de resiliencia.
- Formación docente en inteligencia emocional y pedagogía del bienestar.
- Promoción de pausas activas, redes de apoyo y espacios de contención emocional.

La evidencia empírica muestra que las universidades que integran sistemas formales de diagnóstico y prevención del burnout logran mejorar el rendimiento académico, reducir la deserción estudiantil y fortalecer la satisfacción laboral docente (Salanova & Llorens, 2021; García et al., 2021).

CAPÍTULO V.

5 ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS DE PREVENCIÓN

5.1 Estrategias individuales

El burnout académico puede prevenirse de manera efectiva cuando los estudiantes y docentes desarrollan habilidades personales de autorregulación emocional, resiliencia, manejo del tiempo y autocuidado psicológico. Estas competencias individuales actúan como factores protectores frente a la sobrecarga y la presión institucional, promoviendo un equilibrio entre las demandas académicas y los recursos personales (Caballero, Bresó & González, 2015; Salanova & Llorens, 2021).

La prevención individual parte del reconocimiento del bienestar como un proceso activo y autogestionado, en el que la persona aprende a identificar los primeros signos de agotamiento, reformular sus metas y fortalecer su capacidad de afrontamiento. De acuerdo con Gil-Monte (2019), la reducción del burnout requiere no solo modificar las condiciones externas, sino también fomentar recursos internos que permitan sostener la motivación, el sentido de propósito y la salud mental.

Mindfulness y meditación guiada

El mindfulness —o atención plena— es una práctica psicológica y meditativa que consiste en entrenar la mente para mantener la atención en el momento presente, sin juicios ni distracciones. En el contexto universitario, su aplicación ha demostrado efectos positivos en la reducción del estrés, la ansiedad y el agotamiento emocional (Kabat-Zinn, 2003; García Campayo & Demarzo, 2015).

Los programas basados en mindfulness promueven una mayor conciencia corporal y emocional, lo que permite detectar señales tempranas de tensión y restablecer el equilibrio psicológico. Estudios realizados en población universitaria latinoamericana revelan que la práctica regular de meditación guiada mejora la capacidad de concentración, la regulación emocional y la calidad del sueño, factores determinantes para prevenir el burnout (Velasco & Páez, 2022).

Asimismo, las universidades que integran talleres de mindfulness en sus programas de bienestar reportan mayor satisfacción académica y reducción del absentismo, al fortalecer la conexión entre la mente, el cuerpo y el propósito personal (Salanova & Llorens, 2021).

Autorregulación emocional y manejo del tiempo

La autorregulación emocional se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones de forma adaptativa (Gross, 2015). En el ámbito académico, esta habilidad permite enfrentar la frustración, las críticas o los fracasos sin desarrollar respuestas desproporcionadas o destructivas. Las personas con alta autorregulación presentan menor reactividad al estrés y una mayor estabilidad afectiva, lo que reduce la probabilidad de desarrollar burnout (Caballero et al., 2015).

Por otro lado, el manejo del tiempo constituye una competencia instrumental fundamental para evitar la sobrecarga y la procrastinación. Técnicas como la planificación semanal, la priorización de tareas y los bloques de concentración (técnica Pomodoro) ayudan a mantener un ritmo de trabajo equilibrado, disminuyendo el estrés académico (Trucco & Varela, 2020).

Los estudios de Prieto y Bermejo (2021) demuestran que los universitarios que aplican estrategias estructuradas de gestión del tiempo muestran menor agotamiento emocional y mayor rendimiento académico, confirmando que la organización personal es una forma concreta de autocuidado preventivo.

Fortalecimiento de la resiliencia académica

La resiliencia académica se refiere a la capacidad de afrontar y superar las dificultades del entorno educativo sin perder la motivación ni el compromiso (Cassidy, 2016). Este constructo integra aspectos cognitivos, emocionales y sociales que ayudan al individuo a adaptarse positivamente ante el fracaso, la exigencia o la incertidumbre.

Según Connor y Davidson (2003), las personas resilientes no solo resisten el estrés, sino que lo transforman en una oportunidad de crecimiento. En el contexto

universitario, la resiliencia se vincula directamente con la autoeficacia, el optimismo y la perseverancia, elementos que amortiguan los efectos del burnout (Caballero et al., 2015; García et al., 2021).

El fortalecimiento de la resiliencia puede promoverse mediante:

- Entrenamiento en afrontamiento positivo.
- Reevaluación cognitiva de los problemas académicos.
- Promoción de una mentalidad de crecimiento.
- Reflexión sobre el propósito y significado de la carrera universitaria.

Programas de intervención universitaria enfocados en la resiliencia han demostrado reducciones significativas en los niveles de agotamiento emocional y aumento de la satisfacción vital (Velasco & Páez, 2022).

Tabla 21 Estrategias individuales para la prevención del burnout académico

Estrategia	Descripción	Beneficios principales	Aplicación práctica en educación superior
Mindfulness y meditación guiada	Entrenamiento en atención plena para enfocar la mente en el presente.	Disminuye la ansiedad y el agotamiento emocional; mejora la concentración.	Sesiones semanales guiadas o apps institucionales (p. ej., Headspace, Insight Timer).
Autorregulación emocional	Capacidad para identificar y gestionar emociones de forma adaptativa.	Fomenta el autocontrol, la estabilidad afectiva y la empatía.	Talleres de inteligencia emocional y tutorías psicológicas.
Manejo del tiempo	Organización racional del trabajo académico y descanso.	Reduce la procrastinación y mejora el rendimiento.	Uso de agendas, planificación semanal y pausas activas.
Resiliencia académica	Capacidad de superar adversidades sin perder el compromiso académico.	Incrementa la autoeficacia, la motivación y la satisfacción vital.	Entrenamientos en afrontamiento positivo y mentorías personalizadas.

Las estrategias individuales descritas actúan de manera sinérgica para prevenir el desarrollo del burnout y fomentar la autorrealización académica. La práctica regular del mindfulness, el control emocional y la resiliencia favorece una mentalidad flexible ante el cambio, reduciendo los efectos del estrés prolongado y fortaleciendo la motivación intrínseca.

Estas herramientas, cuando se integran en programas universitarios de salud mental, contribuyen a construir una cultura de bienestar y autocuidado, donde los estudiantes y docentes no solo buscan evitar el desgaste, sino cultivar su equilibrio psicológico y su sentido de propósito personal (Salanova & Llorens, 2021; Gil-Monte, 2019).

5.2 Estrategias institucionales

El burnout académico no es únicamente una respuesta individual al estrés, sino también un reflejo de las condiciones organizacionales y del clima educativo en las instituciones de educación superior. Por ello, su prevención requiere de acciones sistemáticas y sostenibles a nivel institucional, orientadas a promover el bienestar psicológico, la salud mental y la calidad de vida académica (Maslach & Leiter, 2016; Gil-Monte, 2019).

Las estrategias institucionales deben estar integradas dentro de los planes de desarrollo universitario y no ser concebidas como intervenciones aisladas. Esto implica reconocer que el bienestar emocional de los estudiantes y docentes es un indicador de calidad educativa, y que su cuidado favorece directamente el rendimiento, la retención estudiantil y el compromiso organizacional (Salanova & Llorens, 2021).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), los programas institucionales de salud mental deben enfocarse en la prevención primaria (evitar la aparición del síndrome), la prevención secundaria (detectar casos en riesgo) y la prevención terciaria (acompañar a quienes ya presentan síntomas). En el contexto universitario, esto se traduce en la implementación de programas de acompañamiento psicológico, tutorías integrales, y formación docente en bienestar emocional y liderazgo empático.

Programas de acompañamiento psicológico universitario

Los servicios psicológicos universitarios cumplen una función esencial en la detección temprana del burnout. Su propósito es brindar atención preventiva, orientación emocional y seguimiento personalizado a estudiantes y docentes que manifiestan síntomas de agotamiento, ansiedad o desmotivación.

Según García, Hernández-Lalinde y Cobo-Rendón (2021), los programas de consejería universitaria fortalecen la autoeficacia académica y la inteligencia emocional, reduciendo los niveles de estrés y fomentando el sentido de logro. Estos programas suelen incluir talleres de gestión emocional, atención individual, líneas de apoyo confidencial y recursos virtuales de orientación psicológica.

En universidades ecuatorianas y latinoamericanas, los departamentos de bienestar estudiantil han comenzado a desarrollar plataformas digitales de asistencia psicológica, especialmente tras la pandemia, con resultados positivos en la reducción de síntomas depresivos y agotamiento (Benavides & Cárdenas, 2021).

Tutorías integrales y consejería académica

Las tutorías integrales constituyen una de las estrategias más efectivas de acompañamiento institucional, ya que combinan la orientación académica con el apoyo emocional.

A diferencia de las tutorías tradicionales centradas en contenidos, las tutorías integrales incluyen componentes de escucha activa, motivación, regulación emocional y planificación personal (Caballero, Bresó & González, 2015).

El modelo de consejería académica personalizada permite a los docentes identificar señales de riesgo en los estudiantes —como ausentismo, bajo rendimiento o desmotivación— y canalizarlos hacia los servicios de apoyo psicológico. De esta forma, la tutoría se convierte en un espacio de diálogo y prevención, donde el estudiante se siente acompañado y valorado en su proceso formativo (Hernández & López, 2022).

La evidencia indica que los programas de tutorías integrales reducen la deserción universitaria en un promedio del 15 %, mejoran la satisfacción estudiantil y fortalecen la identidad institucional (Salanova & Llorens, 2021).

Formación docente en salud mental y bienestar educativo

El bienestar de los estudiantes depende, en gran medida, del clima emocional generado por los docentes. Por ello, es fundamental que las universidades implementen programas de capacitación docente en salud mental, manejo del estrés y liderazgo empático. Estos espacios promueven una enseñanza más humanizada, donde el acompañamiento, la empatía y la comunicación efectiva son pilares del proceso educativo (Gil-Monte, 2019).

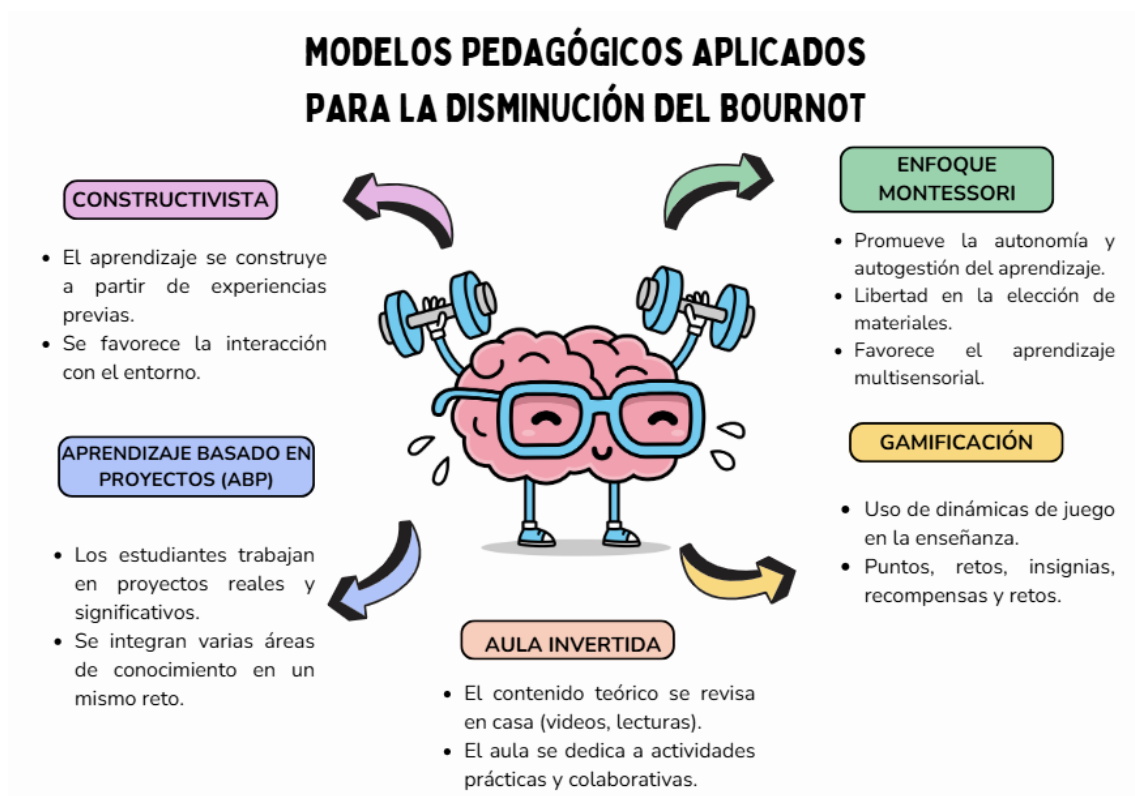


Figura 7 Modelos pedagógicos aplicados para la disminución del bournot

La formación continua en bienestar docente también fortalece la prevención del burnout profesional, al enseñar estrategias de autocuidado, equilibrio entre vida laboral y personal, y regulación emocional frente a la sobrecarga administrativa. Según Prieto y Bermejo (2021), los docentes que participan en programas de salud mental

institucional reportan menores niveles de agotamiento y mayor compromiso organizacional.

El liderazgo empático y las prácticas pedagógicas basadas en la comprensión emocional no solo reducen el burnout, sino que aumentan la motivación estudiantil y la cohesión del grupo, consolidando entornos educativos emocionalmente saludables (Salanova & Llorens, 2021).

Tabla 22 Estrategias institucionales para la prevención del burnout académico

Estrategia institucional	Descripción	Beneficios principales	Ejemplos de implementación universitaria
Programas de acompañamiento psicológico	Servicios preventivos y de atención emocional a estudiantes y docentes.	Disminuye síntomas de ansiedad, estrés y burnout.	Consultorías psicológicas, líneas de apoyo, plataformas virtuales.
Tutorías integrales y consejería académica	Orientación académica y emocional personalizada.	Mejora la retención y la satisfacción estudiantil; detecta riesgos tempranos.	Mentorías, programas de acompañamiento entre pares.
Formación docente en salud mental	Capacitación en regulación emocional, liderazgo empático y autocuidado.	Previene el burnout profesional y mejora el clima educativo.	Cursos institucionales y talleres permanentes.
Políticas de bienestar institucional	Integración del bienestar emocional en los planes de desarrollo universitario.	Fortalece la salud organizacional y la sostenibilidad emocional.	Programas de pausas activas, jornadas de bienestar y promoción del equilibrio laboral.

Las estrategias institucionales presentadas conforman un modelo integral de prevención, basado en la corresponsabilidad entre la institución y los individuos. La prevención del burnout requiere que las universidades asuman un compromiso

estructural con la salud mental, pasando de una visión reactiva a una cultura de bienestar sostenible.

Los programas de acompañamiento psicológico, las tutorías integrales y la capacitación docente son mecanismos que generan redes de apoyo permanentes, promueven la inclusión y consolidan una identidad institucional humanista. En este marco, la prevención del burnout no es una tarea periférica, sino un componente esencial de la excelencia académica (Maslach & Leiter, 2016; Gil-Monte, 2019).

5.3 Estrategias sociales y familiares

La prevención del burnout académico no puede reducirse únicamente al ámbito individual o institucional. El bienestar psicológico y emocional de los estudiantes y docentes se configura dentro de un entramado social más amplio, donde la familia, los pares y la comunidad universitaria desempeñan un papel decisivo (García, Hernández-Lalinde & Cobo-Rendón, 2021).

Las estrategias sociales y familiares actúan como sistemas de contención y resiliencia colectiva, fortaleciendo la capacidad del individuo para enfrentar el estrés, la frustración y la exigencia del entorno académico. El acompañamiento emocional de las redes cercanas contribuye a reducir el aislamiento, mejorar la autoestima y reforzar la percepción de sentido y pertenencia dentro del espacio universitario (Caballero, Bresó & González, 2015).

De acuerdo con investigaciones recientes, el soporte social percibido es uno de los principales factores protectores del burnout académico, ya que amortigua el impacto del agotamiento y promueve la recuperación emocional (Zurita-Ortega et al., 2018; Salanova & Llorens, 2021).

Redes de apoyo y comunidad universitaria

La creación de redes de apoyo social dentro de las universidades favorece la integración, la colaboración y la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa. Estas redes pueden ser formales —como programas de acompañamiento entre

pares, asociaciones estudiantiles o grupos de bienestar universitario— o informales, a través de vínculos de amistad y compañerismo (Benavides & Cárdenas, 2021).

El apoyo social no solo provee ayuda emocional, sino también recursos cognitivos y conductuales que mejoran las estrategias de afrontamiento y el sentido de control sobre la situación estresante (Cohen & Wills, 1985). Además, estudios latinoamericanos han demostrado que los estudiantes que participan activamente en comunidades universitarias o grupos de interés presentan menores niveles de agotamiento emocional y mayor satisfacción académica (Zurita-Ortega et al., 2018).

La universidad, en este contexto, se convierte en un ecosistema de bienestar, donde el aprendizaje se asocia a la colaboración, la empatía y el sentido colectivo. Fortalecer la comunidad universitaria implica promover el compañerismo, el respeto a la diversidad y la inclusión emocional, como pilares de la salud mental compartida (Salanova & Llorens, 2021).

Intervención familiar en la prevención del burnout

La familia representa el núcleo emocional más significativo en la vida del estudiante.

Su rol en la prevención del burnout académico consiste en fomentar un entorno de comprensión, comunicación y apoyo constante, en lugar de centrarse exclusivamente en los resultados académicos.

Según Caballero et al. (2015), la presión familiar excesiva por el rendimiento, el éxito o la comparación con otros puede agravar los síntomas de ansiedad y agotamiento. En contraste, los estudiantes que perciben apoyo familiar incondicional y emocionalmente empático muestran una mayor resiliencia, menor sensación de fracaso y mejor ajuste psicológico (Hernández & López, 2022).

Las estrategias familiares recomendadas incluyen:

- Promover espacios de diálogo y escucha activa.
- Valorar el esfuerzo más que el resultado.
- Evitar comparaciones y presiones externas.
- Apoyar los tiempos de descanso, ocio y recuperación emocional.
- Mantener contacto constante con la institución educativa ante señales de estrés severo.

El fortalecimiento de los lazos familiares no solo previene el burnout, sino que refuerza la identidad emocional del estudiante, dándole estabilidad afectiva para enfrentar las exigencias universitarias.

Intervenciones interdisciplinarias en salud mental universitaria

La prevención del burnout debe concebirse como una responsabilidad compartida entre diferentes disciplinas: psicología, educación, trabajo social, medicina y orientación vocacional. Los equipos interdisciplinarios permiten abordar el problema desde una perspectiva biopsicosocial, integrando la atención psicológica con estrategias pedagógicas, médicas y familiares (Gil-Monte, 2019).

Modelos universitarios exitosos en América Latina —como los implementados en Colombia, Chile y Ecuador— han demostrado que las intervenciones conjuntas entre psicólogos, trabajadores sociales y orientadores mejoran la detección temprana de casos y optimizan los procesos de acompañamiento (Benavides & Cárdenas, 2021; García et al., 2021).

El trabajo colaborativo entre facultades, departamentos y servicios de bienestar contribuye a consolidar una cultura institucional de salud mental, en la que el burnout deja de verse como una debilidad individual y se reconoce como un síntoma del entorno educativo.

Tabla 23 Estrategias sociales y familiares en la prevención del burnout académico

Nivel de intervención	Estrategia	Descripción	Impacto en la prevención
-----------------------	------------	-------------	--------------------------

Comunitario	Redes de apoyo y comunidades universitarias	Grupos de bienestar, tutorías entre pares y asociaciones estudiantiles.	Fomentan el sentido de pertenencia y reducen el aislamiento.
Familiar	Comunicación empática y acompañamiento emocional	Implica apoyo incondicional, comprensión y reconocimiento del esfuerzo.	Fortalece la resiliencia y la estabilidad emocional del estudiante.
Interdisciplinario	Coordinación entre psicólogos, docentes y trabajadores sociales	Atención integral al bienestar académico.	Mejora la detección temprana y el abordaje del burnout.
Cultural e institucional	Promoción de valores comunitarios y cuidado colectivo	Campañas de sensibilización sobre salud mental.	Construye una cultura de bienestar sostenible.

El cuadro anterior resume las principales estrategias sociales y familiares aplicables a la prevención del burnout académico. Cada nivel de intervención contribuye a fortalecer una red de contención emocional, transformando la educación superior en un entorno más humano, empático y colaborativo.

La familia, los pares y la comunidad universitaria actúan como factores protectores clave que amortiguan el impacto del estrés y facilitan la recuperación psicológica.

El abordaje interdisciplinario garantiza que el bienestar no sea una tarea exclusiva de los servicios de psicología, sino un compromiso colectivo y continuo de toda la institución (Salanova & Llorens, 2021; Gil-Monte, 2019).

5.4 Enfoques innovadores: neuroeducación, aprendizaje socioemocional y psicología positiva

En los últimos años, las universidades han incorporado enfoques educativos basados en la neurociencia, la psicología positiva y el aprendizaje socioemocional, como

respuesta a la necesidad de abordar el burnout académico desde una visión integral del ser humano. Estos paradigmas reconocen que el bienestar psicológico, la emoción y la cognición están estrechamente interconectados, y que una educación saludable requiere entornos de aprendizaje empáticos, inclusivos y emocionalmente significativos (Bisquerra & Pérez, 2019).

A diferencia de las estrategias reactivas, estos enfoques promueven una prevención proactiva del burnout, orientada a fortalecer los recursos internos, las habilidades emocionales y el sentido de propósito en la vida académica (Salanova & Llorens, 2021).

Neuroeducación: comprender el cerebro para educar sin estrés

La neuroeducación es un campo interdisciplinario que une la neurociencia, la psicología y la pedagogía para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del conocimiento del cerebro humano. Según Mora (2017), educar desde la neurociencia implica diseñar entornos que estimulen la atención, la emoción y la motivación, tres pilares esenciales para el aprendizaje significativo.

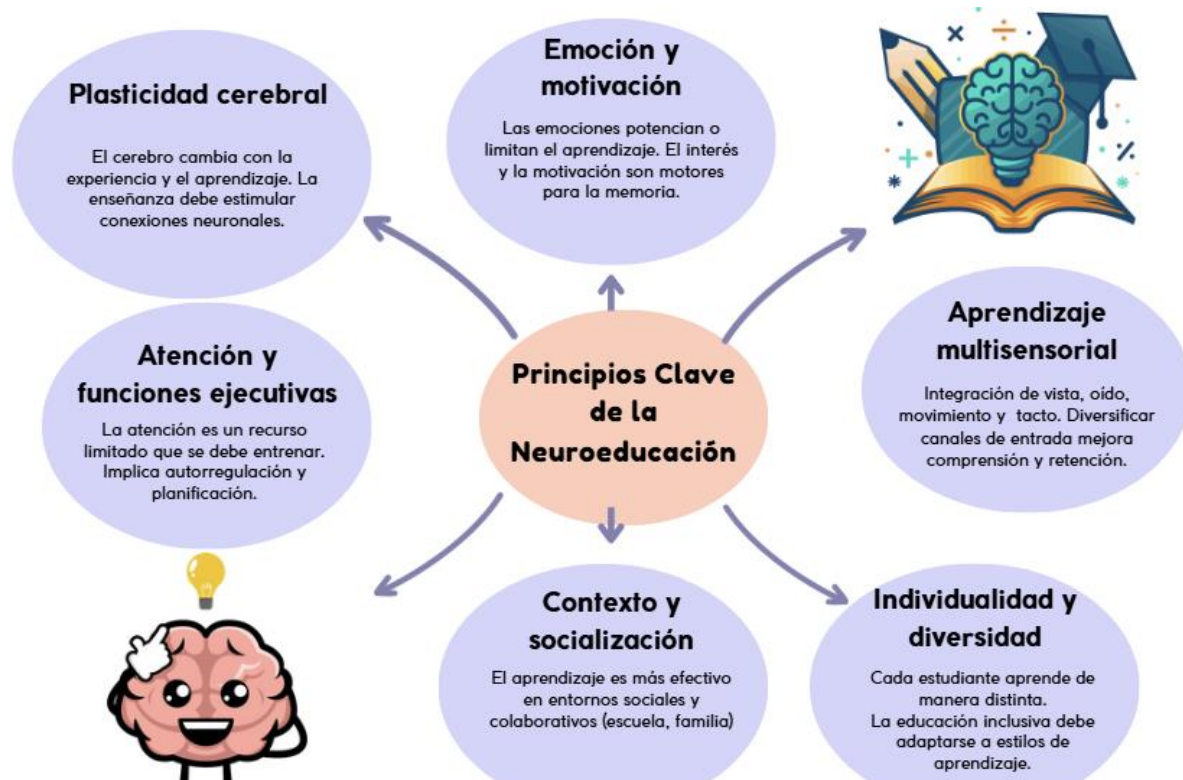


Figura 8 Principios Clave de la Neurociencia

Desde esta perspectiva, el burnout académico puede interpretarse como una disfunción neuroemocional, resultado de la exposición prolongada al estrés, que altera la actividad del eje hipotalámico-hipofisario-adrenal y afecta funciones cognitivas como la memoria y la concentración (Arnsten, 2009).

Por ello, la neuroeducación propone estrategias que reduzcan el estrés tóxico y favorezcan la plasticidad cerebral positiva, tales como el aprendizaje multisensorial, la retroalimentación empática y la regulación emocional en el aula (Mora, 2017; Immordino-Yang, 2016).

El enfoque neuroeducativo no solo mejora la retención de información, sino que humaniza el aprendizaje, ayudando al estudiante a comprender su propio funcionamiento cerebral y a aplicar técnicas de autocontrol frente al estrés.

Aprendizaje socioemocional (ASE): competencias para la vida universitaria

El aprendizaje socioemocional (ASE), impulsado por la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), se centra en el desarrollo de cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020).

Aplicado a la educación superior, el ASE permite prevenir el burnout al fomentar una cultura emocionalmente inteligente en las aulas universitarias. Los programas de ASE ayudan a los estudiantes a identificar sus emociones, comprender las de los demás y gestionar de forma saludable las exigencias académicas, promoviendo un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo (Bisquerra & Pérez, 2019).

Investigaciones recientes muestran que los universitarios que participan en programas de aprendizaje socioemocional presentan mayor bienestar psicológico, menor ansiedad y mayor engagement académico (García et al., 2021; Ferradás et al., 2019). Asimismo, las universidades que integran estas competencias en su currículo logran reducir los niveles de estrés institucional y mejorar la convivencia académica.

Psicología positiva: cultivar el bienestar y el sentido

La psicología positiva, propuesta por Seligman (2011), se centra en el estudio de las fortalezas humanas y en la promoción de la felicidad, la resiliencia y el sentido de vida. En el contexto universitario, este enfoque plantea que el bienestar no solo consiste en la ausencia de malestar, sino en la presencia activa de emociones positivas, relaciones saludables y propósito vital (Salanova & Llorens, 2021).

La aplicación de la psicología positiva en la educación superior ha dado lugar a prácticas innovadoras como los programas de gratitud, la reflexión sobre logros personales, la identificación de fortalezas y el desarrollo de optimismo realista. Salanova y Schaufeli (2009) destacan que estas intervenciones incrementan la autoeficacia académica, reducen el agotamiento y fortalecen la motivación intrínseca.

El modelo PERMA (Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) de Seligman (2011) ofrece un marco aplicable para la prevención del burnout, al vincular el aprendizaje con el florecimiento personal y profesional.

Tabla 24 Enfoques innovadores aplicados a la prevención del burnout académico

Enfoque	Principios clave	Aplicaciones universitarias	Impacto en la prevención del burnout
Neuroeducación	Integración de emoción, cognición y motivación.	Clases multisensoriales, retroalimentación empática, pausas activas.	Disminuye el estrés y mejora la concentración.
Aprendizaje socioemocional (ASE)	Desarrollo de competencias emocionales y sociales.	Talleres sobre inteligencia emocional, resolución de conflictos, empatía.	Fortalece la autorregulación y las relaciones saludables.
Psicología positiva	Fomento del bienestar, la gratitud y el propósito vital.	Programas de reconocimiento, meditación guiada, ejercicios de gratitud.	Aumenta la resiliencia y la motivación académica.

Estos enfoques innovadores promueven un cambio de paradigma: de la educación basada en el rendimiento hacia la educación basada en el bienestar integral. La neuroeducación aporta comprensión científica del estrés, el aprendizaje socioemocional ofrece herramientas para la gestión emocional, y la psicología positiva impulsa una visión esperanzadora del desarrollo humano.

Combinados, estos tres marcos teóricos configuran un modelo de educación universitaria más humana, preventiva y transformadora, donde el aprendizaje no se concibe solo como transmisión de conocimiento, sino como formación emocional y ética del individuo. Su implementación progresiva en universidades de América Latina representa un paso decisivo hacia la prevención estructural del burnout académico (Salanova & Llorens, 2021; Bisquerra & Pérez, 2019).



FOMENTA LA MOTIVACIÓN

Despierta el interés vinculando los contenidos con sus experiencias e intereses.



USA RECURSOS VISUALES

Utiliza imágenes y esquemas para facilitar la comprensión y la memoria.



PROMUEVE EL MOVIMIENTO

Introduce actividades que impliquen moverse para captar la atención.



RESPETA LOS DESCANSOS

Los períodos de desconexión entre actividades son necesarios para afianzar el aprendizaje

Figura 9 Claves para una psicología positiva

CAPÍTULO VI.

6 RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA SALUD MENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

6.1 Estigma social y resistencia institucional

La salud mental en la educación superior enfrenta uno de sus mayores desafíos en la persistencia del estigma social y la resistencia institucional que obstaculizan el reconocimiento del burnout académico como un problema legítimo y prioritario. A pesar del aumento de investigaciones sobre bienestar psicológico y rendimiento universitario, el discurso público en torno a la salud mental sigue impregnado de tabúes, prejuicios y percepciones erróneas (Corrigan & Watson, 2002). Muchos estudiantes y docentes consideran que hablar de agotamiento, ansiedad o depresión es sinónimo de debilidad, ineficiencia o falta de disciplina, lo que perpetúa una cultura del silencio que impide la búsqueda de ayuda (Goffman, 1963; Gil-Monte, 2019).

Este estigma no solo afecta a quienes padecen síntomas de burnout, sino también a quienes trabajan en su detección y tratamiento, pues las instituciones educativas tienden a minimizar la relevancia de los programas de bienestar psicológico, priorizando indicadores de productividad, eficiencia y acreditación (Maslach & Leiter, 2016). La resistencia institucional surge de una concepción reduccionista del éxito académico, que ignora los procesos emocionales y relacionales detrás del aprendizaje.

El estigma como fenómeno multicausal

El estigma social hacia los problemas de salud mental tiene raíces culturales, históricas y estructurales. En América Latina, la influencia de modelos culturales basados en la autosuficiencia, la fortaleza emocional y la competencia académica refuerza la idea de que “quien necesita ayuda psicológica no está preparado para la universidad” (Benavides & Cárdenas, 2021). Este imaginario colectivo invisibiliza el sufrimiento y normaliza el estrés como parte inevitable de la vida universitaria (García et al., 2021).

De acuerdo con Corrigan y Rao (2012), el estigma puede manifestarse en tres formas complementarias:

- **Estigma público**, cuando la comunidad percibe negativamente a quienes buscan ayuda psicológica.
- **Autoestigma**, cuando los individuos interiorizan esos prejuicios y se culpan por su malestar.
- **Estigma estructural**, cuando las políticas institucionales no contemplan la salud mental como prioridad o asignan recursos mínimos a su atención.

En el ámbito educativo, estos tres niveles interactúan de forma sinérgica: el silencio de los afectados, la indiferencia de los pares y la omisión institucional configuran un ecosistema emocional adverso que agrava el burnout académico y reduce la cohesión comunitaria (Gil-Monte, 2019).

La cultura del rendimiento y la normalización del agotamiento

La resistencia institucional se alimenta de una “cultura del rendimiento” —concepto acuñado por Han (2012)—, en la que el valor de los individuos se mide por su productividad constante. En este paradigma, la excelencia se confunde con la autoexplotación: largas jornadas de estudio, sobrecarga de tareas, competitividad extrema y ausencia de descanso.



Figura 10 Efectos del agotamiento académico

En este contexto, el agotamiento deja de ser una señal de alarma y se convierte en una medalla simbólica de esfuerzo (Maslach & Leiter, 2016).

La universidad moderna, heredera del modelo industrial de organización del trabajo, ha trasladado esa lógica al ámbito académico, premiando el rendimiento medible y desatendiendo el bienestar psicológico. Como señalan Salanova y Llorens (2021), esto genera un fenómeno de tecnoestrés y burnout digital, donde la hiperconectividad y las exigencias de productividad online intensifican el agotamiento emocional.

Además, en muchas instituciones de educación superior latinoamericanas, la falta de personal especializado, la burocracia administrativa y la inexistencia de protocolos de salud mental generan un vacío de acompañamiento emocional. Esto provoca que los estudiantes asocien pedir ayuda con fracaso y que los docentes conciban el agotamiento como parte natural de su rol profesional (García et al., 2021).

Consecuencias del estigma y la resistencia institucional

- El impacto del estigma y la resistencia institucional es profundo. Entre las consecuencias más relevantes se encuentran:
- Aislamiento emocional y social: los afectados tienden a replegarse, evitando compartir su malestar por miedo al juicio.
- Cronificación del burnout: al no intervenir a tiempo, el síndrome avanza hacia cuadros de depresión o ansiedad severa (Gil-Monte, 2019).
- Deterioro del clima académico: se genera desconfianza, falta de cohesión grupal y pérdida de empatía entre los miembros de la comunidad.
- Pérdida de talento humano: la deserción estudiantil y el abandono docente son manifestaciones tangibles del deterioro psicológico institucional.

Diversos estudios evidencian que las universidades que carecen de políticas de salud mental registran tasas de abandono estudiantil hasta un 20 % más altas que aquellas con programas de acompañamiento integral (Benavides & Cárdenas, 2021; Hernández & López, 2022).

Superar el estigma: hacia una cultura institucional del cuidado

Romper con la cultura del silencio requiere una transformación ética y estructural. Las universidades deben entender la salud mental no como un complemento, sino como una condición necesaria para el aprendizaje y la innovación (OMS, 2020). Esto implica implementar políticas que normalicen el diálogo sobre emociones, promuevan la empatía institucional y legitimen la vulnerabilidad como parte de la experiencia humana.

Corrigan y Watson (2002) destacan que los programas de sensibilización más efectivos incluyen:

- Testimonios y narrativas de estudiantes o docentes que han superado crisis emocionales.
- Formación de docentes tutores en habilidades socioemocionales.
- Campañas mediáticas y visuales que presenten la búsqueda de ayuda como un acto de autocuidado y madurez.

En este sentido, las universidades deben adoptar un enfoque ecológico y humanista, donde el bienestar psicológico se incorpore transversalmente en la gestión académica, la docencia, la investigación y la vinculación social (Salanova & Llorens, 2021).

La superación del estigma también requiere liderazgo empático: directivos, decanos y coordinadores que promuevan una comunicación horizontal y que comprendan que cuidar la salud mental no disminuye la productividad, sino que la potencia.

Perspectiva latinoamericana: desigualdad y salud mental universitaria

En América Latina, los desafíos del estigma y la resistencia institucional se agravan por factores estructurales: la desigualdad social, la precariedad económica y la sobrecarga emocional que enfrentan los estudiantes de primera generación universitaria. Estos jóvenes, al ser los primeros de su familia en acceder a la educación superior, suelen

experimentar culpa, presión familiar y miedo al fracaso, lo que aumenta su vulnerabilidad al burnout (Caballero et al., 2015).

Además, la falta de inversión pública en programas de salud mental universitaria limita la cobertura y continuidad de las intervenciones. En muchos casos, las universidades dependen de convenios temporales o proyectos piloto, sin lograr la institucionalización del bienestar emocional (OMS, 2020).

La superación de estos obstáculos exige políticas regionales integradas que combinen educación emocional, acompañamiento psicológico, reducción de desigualdades y participación estudiantil en la toma de decisiones.

Tabla 25 Manifestaciones del estigma y resistencia institucional en la educación superior

Nivel	Manifestaciones del estigma o resistencia	Consecuencias observables	Estrategias de transformación
Individual	Autoestigma, negación del malestar, miedo a pedir ayuda.	Aislamiento, desmotivación, empeoramiento del burnout.	Promoción del autocuidado, mentorías psicológicas, campañas de normalización.
Interpersonal	Minimización del estrés por parte de pares o docentes.	Falta de empatía, conflictos interpersonales, desconfianza.	Formación docente en inteligencia emocional y liderazgo empático.
Institucional	Ausencia de programas permanentes, presupuestos o políticas de salud mental.	Invisibilización del problema, deserción, bajo rendimiento colectivo.	Creación de unidades de bienestar, observatorios de salud mental y financiamiento sostenido.
Cultural	Idealización de la productividad, rechazo a la vulnerabilidad emocional.	Cultura del silencio y autoexplotación.	Educación emocional transversal, campañas de sensibilización y diálogo institucional permanente.

El cuadro muestra que el estigma y la resistencia no son simples omisiones, sino formas activas de exclusión simbólica. El cambio institucional requiere acciones sostenidas y multiescales, desde la política universitaria hasta las interacciones

cotidianas en el aula. Solo al reconocer la salud mental como derecho humano y dimensión esencial del aprendizaje, las universidades podrán superar la cultura del rendimiento y construir espacios educativos más empáticos, equitativos y resilientes (Maslach & Leiter, 2016; Salanova & Llorens, 2021).

6.2 Políticas públicas de salud mental universitaria

La salud mental en el ámbito de la educación superior ha adquirido una relevancia creciente en las últimas dos décadas, impulsada por el incremento de los casos de estrés, depresión y burnout académico entre estudiantes y docentes. Sin embargo, el abordaje de este fenómeno no puede limitarse a acciones aisladas dentro de cada institución, sino que requiere políticas públicas integrales que promuevan el bienestar psicológico como parte de la calidad educativa y del desarrollo humano sostenible (UNESCO, 2022).

Las políticas públicas en este campo buscan articular el trabajo de los ministerios de salud y educación con las universidades, asegurando recursos, protocolos de atención, capacitación de personal y estrategias de prevención. Estas políticas deben basarse en los principios de inclusión, equidad y accesibilidad, considerando que la salud mental universitaria está influenciada por factores académicos, sociales y económicos (OPS, 2021).

Evolución de las políticas públicas de salud mental en la educación superior

Históricamente, las universidades han priorizado la formación intelectual y técnica, relegando la salud emocional a un plano secundario. No obstante, a partir del año 2000, organismos internacionales como la OMS, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la UNESCO han insistido en la necesidad de integrar la salud mental como eje estratégico en los sistemas educativos.

El Plan de Acción sobre Salud Mental 2013–2030 de la OMS (2021) reconoce que los entornos educativos deben convertirse en espacios promotores de bienestar psicológico, incorporando intervenciones preventivas, psicoeducación y servicios accesibles.

En América Latina, la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud (RIUPS) ha impulsado la creación de programas universitarios basados en el paradigma de “universidades saludables”, cuyo objetivo es combinar la formación académica con políticas de bienestar y calidad de vida (Universidad de Chile, 2020).

En Europa, países como España, Reino Unido y Finlandia han desarrollado estrategias nacionales de salud mental universitaria que incluyen campañas de sensibilización, capacitación docente, asesoramiento psicológico gratuito y seguimiento digital de los indicadores de bienestar (European Commission, 2021). Estas políticas han demostrado una reducción significativa de los niveles de burnout y abandono académico, consolidando el bienestar como componente estructural del sistema educativo.

Políticas y avances en América Latina

En el contexto latinoamericano, los avances han sido heterogéneos. Mientras algunos países han institucionalizado programas nacionales, otros aún mantienen acciones fragmentadas o de corta duración.

- **Chile:** implementó el programa *Universidades Promotoras de la Salud*, con apoyo de la OPS, que integra componentes de salud mental, estilos de vida saludables y prevención del suicidio (Universidad de Chile, 2020).
- **México:** cuenta con la *Estrategia Nacional de Salud Mental Universitaria (ENSMU)*, que articula los esfuerzos de la Secretaría de Salud y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), enfatizando el bienestar emocional docente (ANUIES, 2021).
- **Colombia:** incorporó el bienestar psicológico en el *Plan Nacional de Educación Superior 2020–2030*, priorizando la prevención del burnout y la inclusión de la inteligencia emocional en los currículos (Ministerio de Educación Nacional, 2020).
- **Ecuador,** aunque ha avanzado en el reconocimiento normativo de la salud mental como derecho (Ley Orgánica de Salud, 2021), aún carece de un plan

nacional específico para universidades, delegando a cada institución la responsabilidad de implementar programas internos, lo que genera desigualdades en cobertura y alcance.

Este escenario revela la necesidad de un marco normativo regional que garantice continuidad, financiamiento y evaluación sistemática de las políticas de bienestar universitario.

Políticas y modelos europeos: referencia para América Latina

En Europa, la salud mental universitaria se concibe como parte del sistema de prevención integral de riesgos psicosociales. El modelo español, por ejemplo, contempla la creación de Unidades de Atención Psicológica (UAP) en todas las universidades públicas, con protocolos unificados de intervención, confidencialidad y derivación a servicios clínicos (Ministerio de Universidades, 2021).

En el Reino Unido, el programa Student Minds Framework establece estándares nacionales para las instituciones de educación superior, promoviendo un modelo de campus saludable basado en liderazgo empático, formación emocional y monitoreo constante del bienestar (Universities UK, 2020). Finlandia, por su parte, ha integrado la educación emocional y la resiliencia en el currículo universitario, vinculando la salud mental con la innovación pedagógica y el éxito académico sostenible (European Commission, 2021).

Estos modelos destacan por su visión holística y de largo plazo, donde el bienestar se mide con indicadores objetivos y se considera un pilar del desarrollo educativo.

Retos para Ecuador y América Latina

En el caso ecuatoriano, el principal reto es institucionalizar el bienestar emocional dentro del sistema de educación superior, a través de un marco legal y presupuestario nacional. Si bien algunas universidades han desarrollado proyectos de acompañamiento psicológico y tutorías integrales, estos esfuerzos son aislados y dependen de la iniciativa de cada institución.

Los desafíos prioritarios incluyen:

1. Falta de políticas unificadas y sostenibles.
2. Ausencia de indicadores nacionales de salud mental universitaria.
3. Escasez de profesionales especializados en psicología educativa y bienestar emocional.
4. Necesidad de integrar la salud mental al currículo formativo.
5. Débil articulación entre ministerios, universidades y redes internacionales.

Superar estos retos exige voluntad política, cooperación interinstitucional y un cambio cultural que reconozca la salud mental como un componente esencial de la calidad educativa y del desarrollo nacional (OMS, 2021; OPS, 2021).

Tabla 26 Comparativo de políticas públicas de salud mental universitaria

Región / País	Política o programa principal	Enfoque institucional	Resultados o avances	Desafíos pendientes
Ecuador	Iniciativas institucionales autónomas (SIN marco nacional)	Enfoque preventivo, no unificado.	Creación de departamentos de bienestar en algunas universidades.	Falta de plan nacional, escasez de recursos, débil articulación.
Chile	Universidades Promotoras de la Salud (OPS, 2020).	Integral: física, mental y social.	Reducción del estrés y fortalecimiento del sentido de pertenencia.	Ampliar cobertura a universidades privadas.
México	Estrategia Nacional de Salud Mental Universitaria (ENSMU).	Vinculación entre salud y educación.	Mayor acceso a servicios psicológicos institucionales.	Desigualdad entre universidades públicas y privadas.
Colombia	Plan Nacional de Educación Superior 2020–2030.	Inclusión curricular del bienestar y la resiliencia.	Formación docente en inteligencia emocional.	Evaluación de impacto limitada.
España	Red Estatal de Unidades de Atención	Atención integral y protocolos unificados.	Mejora del bienestar y reducción del abandono.	Aumentar financiación sostenida.

	Psicológica Universitaria.			
Reino Unido	Student Minds Framework.	Modelo nacional de bienestar estudiantil.	Alta cobertura y monitoreo digital.	Presión por mantener estándares altos.
Finlandia	Estrategia de Educación Emocional en Educación Superior.	Preventivo y curricular.	Integración de resiliencia en el aprendizaje.	Extensión a postgrados y carreras técnicas.

El análisis comparativo evidencia que Europa ha avanzado hacia modelos institucionalizados y sostenibles, mientras que América Latina aún presenta fragmentación y desigualdad en las estrategias de salud mental universitaria. Ecuador, en particular, requiere transitar de iniciativas locales a una política nacional de bienestar emocional, con líneas presupuestarias estables, capacitación continua y evaluación por indicadores.

La experiencia internacional demuestra que invertir en salud mental no solo mejora la calidad educativa, sino que también reduce la deserción, aumenta la productividad académica y fortalece la cohesión social universitaria (UNESCO, 2022; OPS, 2021).

6.3 Educación superior post-pandemia: nuevos desafíos

La pandemia de COVID-19 transformó radicalmente la dinámica educativa en el mundo entero, exponiendo las fragilidades estructurales, emocionales y tecnológicas de las universidades. Si bien la digitalización permitió mantener la continuidad académica, también desencadenó altos niveles de estrés, ansiedad, aislamiento y agotamiento emocional tanto en estudiantes como en docentes (Salanova & Llorens, 2021)

El confinamiento, la pérdida de interacción social y la incertidumbre económica configuraron un escenario inédito para la educación superior: una experiencia simultáneamente tecnológica y emocionalmente exigente, donde el aprendizaje remoto convivió con la vulnerabilidad psicológica. Como resultado, el burnout académico emergió con mayor fuerza, revelando que el bienestar mental es una condición

indispensable para el aprendizaje significativo (Benavides & Cárdenas, 2021; OMS, 2021).

Impacto psicológico y emocional en la comunidad universitaria

Durante la pandemia, el entorno virtual amplificó las demandas cognitivas y emocionales de la educación superior. La exposición constante a pantallas, la falta de contacto social, la sobrecarga de tareas y la confusión entre el espacio académico y el hogar condujeron a un fenómeno de hiperconectividad y agotamiento digital. Estudios realizados por García et al. (2021) y Salanova y Llorens (2021) evidenciaron que más del 60 % de los universitarios latinoamericanos reportaron síntomas de ansiedad, insomnio o desmotivación durante la educación en línea prolongada.

Los docentes también fueron gravemente afectados. La rápida transición al entorno virtual exigió la adaptación a nuevas herramientas tecnológicas sin formación previa ni apoyo emocional, generando tecnoestrés y sensación de ineficacia profesional (Gil-Monte, 2019). El aislamiento físico, sumado a la presión institucional por mantener la productividad académica, debilitó las redes de apoyo y acentuó el burnout docente (Maslach & Leiter, 2016).

En este contexto, la salud mental universitaria se convirtió en una prioridad ineludible: el desafío ya no consistía solo en enseñar, sino en cuidar, acompañar y sostener emocionalmente a la comunidad educativa.

Transformaciones estructurales en la educación superior

El impacto de la pandemia también generó una profunda reconfiguración institucional. Las universidades tuvieron que reinventar su modelo pedagógico, incorporar plataformas digitales, flexibilizar procesos académicos y redefinir el concepto de presencialidad.

Estas transformaciones revelaron la necesidad de una educación emocionalmente inteligente y tecnológicamente ética, en la que el bienestar no se subordine a la eficiencia tecnológica.

La crisis sanitaria demostró que el aprendizaje es inseparable del contexto emocional: sin estabilidad psicológica, no existe aprendizaje significativo ni innovación educativa sostenible (Seligman, 2011; UNESCO, 2022).

Además, la educación post-pandemia debe orientarse hacia:

- Modelos híbridos inclusivos, que combinen presencialidad y virtualidad sin sobrecargar al estudiante.
- Estrategias de acompañamiento psicológico continuo, integradas a los planes de estudio.
- Formación docente en bienestar digital y pedagogía emocional.
- Espacios seguros de diálogo sobre vulnerabilidad, resiliencia y adaptación al cambio.

Brechas tecnológicas, socioeconómicas y emocionales

La pandemia acentuó las desigualdades ya existentes mientras algunos estudiantes contaban con conectividad y recursos tecnológicos, otros enfrentaron dificultades de acceso, estrés financiero y precariedad doméstica, factores que influyeron directamente en su salud mental (OPS, 2021). Estas brechas digitales y emocionales reflejaron no solo la desigualdad material, sino también la diferencia en las oportunidades de bienestar.

En Ecuador y América Latina, la falta de dispositivos, la conexión inestable y la escasa capacitación tecnológica afectaron principalmente a estudiantes de sectores rurales o de bajos ingresos (Benavides & Cárdenas, 2021). Esta situación provocó que el agotamiento académico se entrelazara con sentimientos de frustración, impotencia y exclusión, incrementando los riesgos de abandono universitario.

Las políticas educativas del futuro deberán integrar la equidad digital como parte de la salud mental, garantizando que todos los estudiantes puedan participar de manera plena, sin estrés tecnológico ni desigualdades cognitivas.

Reconstrucción del sentido de comunidad y pertenencia

Uno de los mayores daños invisibles de la pandemia fue la erosión del sentido de pertenencia universitaria. El aprendizaje remoto redujo la interacción humana a pantallas y tareas, debilitando los vínculos que sostienen el compromiso académico. Diversos estudios han demostrado que la sensación de aislamiento social se correlaciona directamente con mayores niveles de burnout y síntomas depresivos (Zurita-Ortega et al., 2018).

La reconstrucción del sentido de comunidad implica fomentar la presencia relacional, es decir, la conexión emocional entre los miembros de la institución más allá del aula. Las universidades deben promover espacios de encuentro, mentorías, proyectos colaborativos y actividades extracurriculares que refuercen la identidad institucional y la cohesión emocional (Salanova & Llorens, 2021).

Solo recuperando la comunidad universitaria como espacio humano, reflexivo y solidario será posible sanar las heridas emocionales de la pandemia y prevenir futuros brotes de agotamiento psicológico.

Tabla 27 Desafíos y respuestas institucionales post-pandemia en la educación superior

Dimensión	Desafío principal	Consecuencias del burnout	Respuestas institucionales recomendadas
Psicológica	Ansiedad, agotamiento y desmotivación generalizada.	Aumento del ausentismo, bajo rendimiento, abandono.	Programas de acompañamiento psicológico, espacios de contención emocional.
Tecnológica	Hiperconectividad y sobrecarga digital.	Tecnoestrés y fatiga cognitiva.	Capacitación docente, pausas digitales, alfabetización tecnológica emocional.
Económica	Inseguridad financiera y desigualdad de acceso.	Estrés financiero, exclusión académica.	Becas de conectividad, subsidios tecnológicos, acceso gratuito a plataformas.

Social	Pérdida del sentido de comunidad y pertenencia.	Aislamiento, desvinculación afectiva.	Actividades presenciales híbridas, mentorías, proyectos colaborativos.
Pedagógica	Falta de formación emocional del profesorado.	Clima académico frío o despersonalizado.	Formación docente en neuroeducación y pedagogía emocional.

El cuadro evidencia que los desafíos post-pandemia son multidimensionales: psicológicos, sociales, tecnológicos y pedagógicos. La educación superior no puede limitarse a recuperar la presencialidad física; debe reconstruir el tejido emocional, ético y humano que sostiene el aprendizaje. El nuevo paradigma universitario debe integrar la salud mental como eje transversal de su misión, superando la visión instrumental del conocimiento para convertirse en un espacio de bienestar, comunidad y esperanza (Seligman, 2011; UNESCO, 2022).

En palabras de Salanova y Llorens (2021), el futuro de la educación superior dependerá de su capacidad para “cuidar mientras enseña, y enseñar mientras cuida”.

6.4 Propuestas para un modelo universitario humanista y sostenible

La educación superior del siglo XXI se encuentra ante la necesidad urgente de redefinir su modelo de funcionamiento y su propósito social. Durante décadas, las universidades han priorizado la transmisión del conocimiento técnico y la productividad académica, relegando a un segundo plano el desarrollo emocional, ético y humano de sus integrantes. Sin embargo, la crisis sanitaria global, el avance tecnológico y el incremento del burnout académico han demostrado que no puede existir excelencia educativa sin bienestar integral (Salanova & Llorens, 2021; UNESCO, 2022).

El desafío contemporáneo consiste en construir una universidad humanista y sostenible, que coloque al ser humano —su salud mental, su dignidad y su capacidad de trascender— en el centro de su misión institucional. Este modelo concibe el bienestar no como un servicio complementario, sino como una dimensión estructural del aprendizaje, la investigación y la gestión académica (Gil-Monte, 2019).

Fundamentos del modelo humanista universitario

El modelo humanista de educación superior se basa en una visión integral del estudiante, que reconoce su dimensión cognitiva, emocional, social y espiritual. Inspirado en las corrientes de la psicología humanista y positiva (Maslow, 1971; Seligman, 2011), este paradigma busca formar profesionales competentes y personas plenas, capaces de combinar el pensamiento crítico con la empatía, la creatividad y el compromiso ético.

Desde esta perspectiva, el bienestar emocional se concibe como un derecho educativo, no como un privilegio. La universidad humanista no solo enseña a “saber hacer”, sino también a “saber ser y saber convivir” (UNESCO, 1998). En este sentido, la gestión del burnout académico se integra dentro de un ecosistema de bienestar que promueve la autorrealización, la solidaridad y la construcción de sentido vital en la formación universitaria.

Salanova y Llorens (2021) proponen que las universidades humanistas desarrollen una cultura institucional sustentada en cuatro pilares:

1. Bienestar emocional y relacional.
2. Ética del cuidado y liderazgo empático.
3. Educación emocional y resiliencia institucional.
4. Sostenibilidad educativa y social.

Universidad sostenible: bienestar y resiliencia institucional

La sostenibilidad universitaria no se limita al ámbito ambiental. Implica también una sostenibilidad emocional y organizacional, donde las instituciones sean capaces de cuidar a quienes las integran y adaptarse ante los cambios sin perder su esencia humanista (UNESCO, 2022).

Una universidad sostenible es aquella que:

- Fomenta el equilibrio entre productividad y bienestar.
- Garantiza condiciones laborales saludables para el personal docente y administrativo.

- Integra la salud mental en sus políticas de calidad educativa.
- Promueve una cultura de aprendizaje continuo, empatía y colaboración.

Según la OMS (2021), la sostenibilidad en salud mental se alcanza cuando las instituciones adoptan un enfoque sistémico: programas permanentes, presupuestos estables, formación continua y evaluación de impacto. En este sentido, la universidad sostenible es un organismo vivo, donde la innovación, la inclusión y el bienestar coexisten como fuerzas complementarias.

Estrategias estructurales para un modelo universitario del bienestar

Para transitar hacia un modelo humanista y sostenible, las universidades deben adoptar estrategias estructurales, que abarquen los ámbitos académico, organizacional y comunitario.

Entre las más relevantes se encuentran:

1. Diseño de una política institucional de salud mental con objetivos, indicadores y presupuesto propio.
2. Creación de unidades de bienestar psicológico universitario interconectadas con los servicios de docencia e investigación.
3. Integración curricular de la educación emocional, la ética y la resiliencia.
4. Formación docente continua en inteligencia emocional, neuroeducación y liderazgo empático.
5. Evaluación periódica del clima psicológico institucional.
6. Programas de mentoría y acompañamiento entre pares.
7. Redes interuniversitarias de salud mental y bienestar sostenible.

Estas estrategias no solo previenen el burnout, sino que consolidan una identidad institucional saludable, coherente con la responsabilidad social de la universidad contemporánea.

El modelo humanista y sostenible no busca reemplazar los objetivos académicos tradicionales, sino reconciliarlos con la dimensión emocional y ética de la vida universitaria. Cada eje estratégico representa una ruta de transformación institucional que articula bienestar, innovación y responsabilidad social

Tabla 28 Principios orientadores del modelo universitario humanista y sostenible

Eje estratégico	Principio orientador	Objetivo	Ejemplo de aplicación
Bienestar integral	La salud mental como eje de la calidad educativa.	Promover el equilibrio emocional y cognitivo de toda la comunidad.	Implementación de programas permanentes de acompañamiento psicológico.
Educación emocional	Desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes y docentes.	Fomentar la empatía, la autorregulación y la resiliencia.	Inclusión de talleres de inteligencia emocional en los currículos.
Ética del cuidado	Priorizar la empatía y el respeto en las relaciones institucionales.	Humanizar la gestión y la docencia universitaria.	Políticas de liderazgo empático y comunicación horizontal.
Resiliencia institucional	Aprender y adaptarse ante la adversidad colectiva.	Consolidar una cultura de innovación emocional.	Planes de formación para la gestión del cambio y bienestar digital.
Sostenibilidad emocional	Garantizar continuidad y coherencia en las políticas de bienestar.	Evitar la fragmentación de iniciativas.	Creación de observatorios universitarios de salud mental.

Este paradigma coloca al ser humano en el centro de la educación, reconociendo que no hay conocimiento posible sin equilibrio emocional. Una universidad sostenible, por tanto, no se mide solo por sus publicaciones o rankings, sino por su capacidad de cuidar, inspirar y transformar la vida de quienes la habitan (Seligman, 2011; UNESCO, 2022).

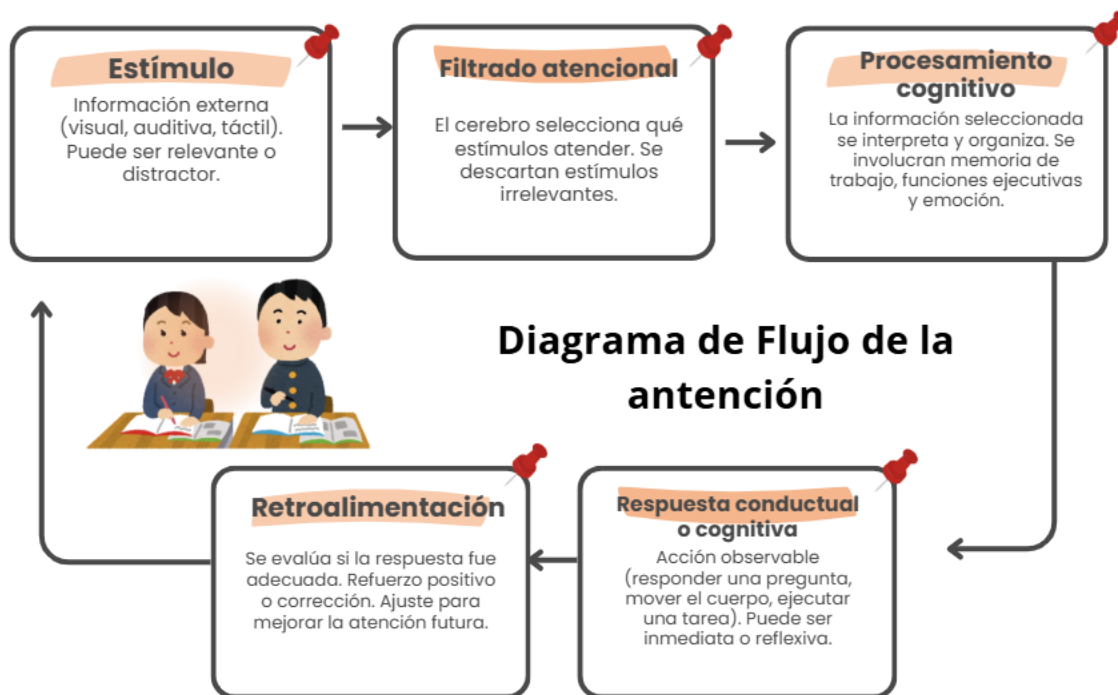


Figura 11 Diagrama de flujo de la atención

El proceso atencional comienza con la recepción de estímulos del entorno, que pueden ser visuales, auditivos o táctiles. Estos estímulos son procesados por el cerebro a través del filtrado atencional, un mecanismo que selecciona la información relevante y descarta lo irrelevante.

Posteriormente, se produce el procesamiento cognitivo, donde la información seleccionada se interpreta, organiza y asocia con experiencias previas, memoria de trabajo y funciones ejecutivas. A partir de esta interpretación, el individuo emite una respuesta conductual o cognitiva, que puede ser una acción física, una respuesta verbal o una reacción mental inmediata.

Finalmente, entra en juego la retroalimentación, donde se evalúa la eficacia de la respuesta. Este paso permite reforzar conductas adecuadas o corregir errores, ajustando así los procesos atencionales futuros.

En conjunto, este ciclo explica cómo la atención no es un proceso lineal, sino dinámico y autorregulado, en el que la experiencia previa y el aprendizaje influyen en la manera en que percibimos y respondemos a los estímulos del entorno.

Hacia un futuro de universidades emocionalmente inteligentes

El futuro de la educación superior dependerá de su capacidad para convertirse en un espacio emocionalmente inteligente, capaz de integrar el conocimiento científico con la comprensión humana. Las universidades deberán asumir el rol de laboratorios sociales del bienestar, donde se experimente con nuevos modelos de convivencia, liderazgo y aprendizaje inclusivo.

Según la UNESCO (2022), la transformación de la educación requiere “una revolución de la empatía”, en la que los indicadores de éxito no sean solo el rendimiento académico, sino la felicidad, la colaboración y la calidad de vida. Solo de esta manera será posible construir un sistema universitario humanamente sostenible y emocionalmente resiliente, capaz de resistir crisis futuras sin renunciar a su esencia formativa.

6.5 Recomendaciones para investigadores y gestores académicos

La comprensión y abordaje del burnout académico y de la salud mental en la educación superior exige una visión integral que combine investigación científica, gestión institucional y compromiso ético. En este sentido, tanto los investigadores como los gestores académicos cumplen un papel crucial en la construcción de universidades emocionalmente saludables, capaces de prevenir el agotamiento y promover el bienestar sostenible (Gil-Monte, 2019; OMS, 2021).

Los retos de la educación actual —tecnológicos, sociales y psicológicos— demandan un nuevo tipo de liderazgo y de producción de conocimiento: investigadores

sensibles y gestores empáticos, capaces de traducir la evidencia científica en políticas concretas y sostenibles.

Recomendaciones para investigadores

Los estudios sobre burnout y salud mental universitaria deben avanzar hacia enfoques más integrales, que trasciendan el análisis de variables individuales y consideren las dimensiones estructurales, culturales y organizacionales del fenómeno. Se recomienda fortalecer las líneas de investigación en las siguientes áreas:

1. **Modelos integrados de bienestar universitario:** estudios longitudinales que analicen la interacción entre factores personales, académicos e institucionales (Maslach & Leiter, 2016).
2. **Burnout docente y estudiantil comparado:** investigaciones que distingan los distintos perfiles de agotamiento según el rol, la disciplina o el contexto cultural.
3. **Evaluación de programas de intervención psicológica y educativa:** mediante metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas), con indicadores de impacto medibles (Caballero et al., 2015).
4. **Neuroeducación y emociones:** exploración de cómo los procesos neuronales relacionados con la motivación, la atención y la memoria se vinculan con la prevención del burnout (Salanova & Llorens, 2021).
5. **Tecnología, bienestar y tecnoestrés:** análisis de la relación entre hiperconectividad, aprendizaje digital y salud mental post-pandemia (OPS, 2021).
6. **Resiliencia institucional:** identificación de las características organizacionales que permiten a las universidades mantener su equilibrio emocional en contextos de crisis.

En cuanto a los enfoques metodológicos, se recomienda combinar instrumentos clásicos —como el Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)— con herramientas de análisis cualitativo, estudios de caso y etnografías universitarias que den voz a los estudiantes, docentes y autoridades.

Además, los investigadores deben respetar los principios éticos de la investigación en salud mental, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad y la devolución de resultados a las comunidades participantes. La ciencia académica, en este ámbito, debe ser compasiva, inclusiva y comprometida con el bienestar colectivo (UNESCO, 2022).

Recomendaciones para gestores académicos

Los gestores académicos —rectores, decanos, coordinadores y responsables de bienestar universitario— son actores clave en la traducción práctica del conocimiento científico sobre salud mental. Su liderazgo determina en gran medida el clima psicológico institucional.

Para ellos, se plantean las siguientes recomendaciones estratégicas:

1. Institucionalizar la salud mental dentro de los planes de desarrollo universitario, con presupuesto, objetivos y evaluación anual.
2. Crear comités interdisciplinarios de bienestar, integrando profesionales de psicología, pedagogía, medicina y trabajo social.
3. Diseñar políticas de prevención y acompañamiento emocional, especialmente dirigidas a estudiantes de primer ingreso y docentes con alta carga académica.
4. Fomentar el liderazgo empático y el autocuidado organizacional, promoviendo una cultura de diálogo, reconocimiento y apoyo mutuo.
5. Capacitar a directivos y profesores en inteligencia emocional, comunicación asertiva y gestión de conflictos.
6. Implementar observatorios de salud mental universitaria, que recopilen datos, elaboren reportes anuales y sirvan de base para decisiones institucionales.
7. Fortalecer alianzas interuniversitarias y con organismos internacionales (OMS, OPS, UNESCO), para compartir buenas prácticas y recursos.

El gestor académico del futuro debe ser, más que un administrador, un líder del bienestar, capaz de comprender que una institución saludable es aquella que equilibra la excelencia con la humanidad (Seligman, 2011; Salanova & Llorens, 2021).

Tabla 29 Estrategias aplicadas para fortalecer la salud mental universitaria

Nivel de acción	Estrategia	Objetivo institucional	Ejemplo de aplicación práctica
Investigación	Estudios longitudinales sobre burnout y resiliencia.	Generar evidencia científica para políticas sostenibles.	Seguimiento anual del bienestar emocional en docentes y estudiantes.
Gestión institucional	Creación de Unidades de Salud Mental Universitaria.	Garantizar atención continua y personalizada.	Centros de acompañamiento psicológico con personal especializado.
Docencia	Formación docente en inteligencia emocional.	Humanizar la enseñanza y reducir el agotamiento.	Cursos de actualización y mentorías entre pares.
Currículo	Integrar la educación emocional y la ética del cuidado.	Desarrollar competencias socioemocionales.	Asignaturas o talleres transversales en todos los programas.
Tecnología	Promover la desconexión digital saludable.	Prevenir el tecnoestrés y la sobrecarga cognitiva.	Políticas de pausas activas y horarios digitales flexibles.
Comunidad universitaria	Campañas de sensibilización y cultura del autocuidado.	Romper el estigma y fomentar el apoyo mutuo.	Días institucionales del bienestar o ferias de salud mental.

El cuadro resume las principales líneas de acción que integran investigación, gestión y formación en un mismo propósito: construir universidades emocionalmente sostenibles.

La aplicación simultánea en distintos niveles (curricular, organizacional y comunitario) asegura la efectividad y permanencia de las políticas de bienestar.

El trabajo conjunto entre investigadores y gestores permite convertir los resultados científicos en acciones institucionales reales, fortaleciendo la prevención del burnout y la promoción de la salud mental como valores permanentes del sistema universitario (Gil-Monte, 2019; OMS, 2021).

Proyección futura: investigación y política universitaria del bienestar

Mirando hacia el futuro, el reto es integrar la salud mental dentro de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria. Las agencias de calidad educativa deberán incluir indicadores de bienestar psicológico, satisfacción institucional y equilibrio emocional como criterios de excelencia.

Asimismo, se propone la creación de redes latinoamericanas de investigación en salud mental universitaria, que faciliten la cooperación científica, la producción de datos comparativos y la publicación de buenas prácticas. Estas redes permitirán fortalecer el diálogo entre ciencia, gestión y comunidad, transformando la universidad en un espacio de innovación humana y científica.

Finalmente, tanto investigadores como gestores deben reconocer que el bienestar no es un estado, sino un proceso dinámico de aprendizaje colectivo, donde la universidad se reinventa continuamente para cuidar, enseñar y trascender.

6.6 Conclusiones del capítulo

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo evidencia que la salud mental en la educación superior constituye un desafío estructural y ético que trasciende los límites del aula. El burnout académico no es únicamente una consecuencia de la sobrecarga de trabajo o del estrés cotidiano, sino un síntoma profundo de las tensiones culturales, institucionales y tecnológicas que atraviesan la universidad contemporánea.

En primer lugar, el estigma social y la resistencia institucional siguen siendo barreras significativas para el reconocimiento del malestar emocional como una realidad legítima. Las instituciones, centradas históricamente en la productividad y la excelencia técnica, han tendido a invisibilizar los sufrimientos psicológicos de estudiantes y docentes. Este silenciamiento colectivo perpetúa una cultura del rendimiento que valora el sacrificio sobre el bienestar y la competencia sobre la empatía. Romper con esta cultura implica reconocer la vulnerabilidad humana como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, las políticas públicas de salud mental universitaria representan un campo en construcción. Mientras Europa avanza hacia modelos institucionalizados y sostenibles, América Latina —y particularmente Ecuador— enfrenta el desafío de articular marcos normativos integrales que garanticen la equidad, la accesibilidad y la continuidad de los programas de bienestar. Las experiencias exitosas demuestran que la inversión en salud mental reduce la deserción, mejora el rendimiento académico y fortalece el tejido social universitario, confirmando que el bienestar no es un gasto, sino una inversión en desarrollo humano.

La crisis post-pandemia profundizó la urgencia de replantear la relación entre tecnología, educación y bienestar emocional. La hiperconectividad, el tecnoestrés y el aislamiento digital evidenciaron que la virtualidad, si bien útil, puede fragmentar los vínculos humanos. De allí la necesidad de reconstruir el sentido de comunidad universitaria mediante modelos híbridos que valoren tanto la flexibilidad tecnológica como la interacción humana. La salud mental universitaria en la era digital debe centrarse en la alfabetización emocional y el equilibrio cognitivo, no solo en la conectividad técnica.

Asimismo, el camino hacia un modelo universitario humanista y sostenible implica una transformación de paradigma: pasar de una educación centrada en el conocimiento a una educación centrada en la persona. Las universidades del futuro deberán integrar la salud mental como eje transversal de sus políticas, currículos y evaluaciones institucionales. Esto exige liderazgo empático, ética del cuidado y una gestión basada en la confianza, la inclusión y la colaboración. En palabras de Seligman (2011), una institución florece cuando sus miembros encuentran propósito, conexión y bienestar en su quehacer cotidiano.

Finalmente, el papel de los investigadores y gestores académicos es decisivo. La ciencia y la gestión deben dialogar para construir políticas fundamentadas en la evidencia y orientadas al bien común. Los investigadores están llamados a explorar nuevas dimensiones del burnout y la resiliencia, mientras que los gestores deben convertir ese conocimiento en estrategias tangibles: programas de acompañamiento psicológico, redes interuniversitarias, observatorios de salud mental y currículos emocionalmente inteligentes.

En síntesis, la educación superior enfrenta hoy la responsabilidad de reconciliar el conocimiento con la humanidad. El futuro de las universidades dependerá de su capacidad para integrar la razón con la emoción, el rendimiento con la empatía y la excelencia con la ética del cuidado. Una universidad verdaderamente sostenible no será aquella que produzca más títulos, sino aquella que forme seres humanos capaces de pensar, sentir y convivir con plenitud.

CONCLUSIONES

El recorrido conceptual, teórico y analítico desarrollado a lo largo de este libro permite comprender que el burnout académico constituye un fenómeno complejo, multidimensional y profundamente humano, que refleja las tensiones entre las demandas del sistema educativo contemporáneo y las necesidades psicológicas fundamentales de bienestar, autonomía y sentido. Más allá de ser un trastorno del individuo, el burnout académico es un espejo del sistema: una consecuencia de estructuras institucionales que priorizan la productividad sobre el equilibrio, la competencia sobre la cooperación y la eficiencia sobre la empatía.

Desde sus fundamentos teóricos, el burnout se ha consolidado como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja eficacia, descrito por Maslach y Jackson (1981) y posteriormente adaptado al contexto educativo (Schaufeli et al., 2002). Su aparición en estudiantes y docentes universitarios evidencia cómo las presiones externas —sobrecarga de trabajo, evaluaciones continuas, hiperconectividad y precarización académica— se internalizan como fatiga crónica, frustración y pérdida de sentido del aprendizaje.

A lo largo del libro se ha demostrado que el burnout académico está estrechamente vinculado con la salud mental universitaria, generando consecuencias psicológicas (ansiedad, depresión, insomnio), cognitivas (procrastinación, bajo rendimiento) y sociales (aislamiento, deserción). En este contexto, la universidad se convierte tanto en escenario de riesgo como en espacio potencial de reparación y resiliencia.

Las causas del burnout no son solo individuales, sino estructurales. Factores institucionales como la sobrecarga académica, la falta de acompañamiento psicológico, la rigidez administrativa y la competitividad excesiva configuran entornos que dificultan el bienestar emocional. Al mismo tiempo, los factores personales —perfeccionismo, autoexigencia, baja tolerancia a la frustración— actúan como catalizadores del agotamiento. Esta interacción demanda un enfoque de análisis integral, donde la prevención no dependa únicamente del individuo, sino de la transformación cultural y organizacional de las instituciones.

Las estrategias de prevención y afrontamiento, descritas en este texto, abarcan tres niveles complementarios:

1. **Individual**, mediante la autorregulación emocional, el mindfulness, la gestión del tiempo y el fortalecimiento de la resiliencia.
2. **Institucional**, a través de programas de bienestar psicológico, tutorías integrales, liderazgo empático y políticas de salud mental sostenibles.
3. **Social y familiar**, mediante redes de apoyo que promuevan la empatía, la comprensión y el acompañamiento emocional continuo.

En la etapa posterior a la pandemia, la salud mental universitaria ha adquirido un protagonismo sin precedentes. El confinamiento, la hiperconectividad y el aislamiento social revelaron las fragilidades del sistema educativo, pero también abrieron una oportunidad histórica: la de repensar la universidad como espacio de cuidado, colaboración y crecimiento humano (Salanova & Llorens, 2021). En este escenario, la educación emocional, la ética del cuidado y la neuroeducación se consolidan como pilares de una pedagogía transformadora, centrada en la persona.

Asimismo, la revisión comparativa de políticas públicas en distintas regiones evidencia que el progreso hacia la institucionalización del bienestar es desigual. Europa ha avanzado en la creación de marcos normativos estables, mientras América Latina, y en particular Ecuador, aún enfrenta el reto de consolidar planes nacionales articulados. Este libro reafirma la urgencia de construir una política pública universitaria de salud mental, con presupuesto, evaluación y enfoque de derechos.

El futuro de la educación superior dependerá de la capacidad de las universidades para convertirse en espacios humanistas y sostenibles, donde el bienestar psicológico sea un indicador de calidad tanto como la investigación o la innovación. El modelo universitario que se propone en este texto se basa en la integración entre ciencia y compasión, entre razón y emoción, entre conocimiento y sentido.

Finalmente, se concluye que la salud mental no es un lujo institucional, sino un deber ético. Cuidar la mente y el corazón de quienes enseñan y aprenden es cuidar el alma

misma de la universidad. Por esta razón, las instituciones de educación superior están llamadas a desarrollar una nueva cultura:

- **Una cultura del bienestar y la empatía**, donde la vulnerabilidad sea reconocida como parte de la condición humana.
- **Una cultura del equilibrio**, donde el rendimiento se combine con descanso, reflexión y vida plena.
- **Una cultura de la sostenibilidad emocional**, donde cada política y cada currículo reflejen el compromiso con la salud mental y el desarrollo integral.

La universidad del futuro será aquella que entienda que el conocimiento no florece en el agotamiento, sino en la serenidad y la esperanza. Solo cuando las universidades sean capaces de enseñar a vivir con equilibrio, aprender a sentir con inteligencia y pensar con humanidad, podrán cumplir su misión esencial: formar seres humanos libres, críticos y emocionalmente plenos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- American Psychological Association. (2020). Ethical principles of psychologists and code of conduct. APA.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). Psychological testing (7th ed.). Prentice Hall.
- Arnetz, B. B., Bolin, M., & Eriksson, N. (2019). Techno-stress, workplace stress and physiological markers of health. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 45(6), 581–590.
- Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410–422.
- Ato, M., & Vallejo, G. (2013). Mindfulness y bienestar psicológico en contextos educativos. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 23–38.
- Avecillas Cazho, J. A., Mejía Rodríguez, I., Contreras Briceño, J. I. O., & Quintero de Contreras, Á. M. (2021). Burnout académico: Factores influyentes en estudiantes de enfermería. *Eugenio Espejo*, 15(2), 57–67. <https://doi.org/10.37135/ee.04.15.08>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas de la escala SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Educativa*, 13(2), 87–98.
- Benavides, M., & Cárdenas, L. (2021). Estrés académico y burnout en estudiantes universitarios ecuatorianos durante la pandemia de COVID-19. *Revista Científica de Psicología*, 12(3), 45–58.
- Berrocal, P., & Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde la psicología educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.
- Blatt, S. J. (2004). Experiences of depression: Theoretical, clinical, and research perspectives. American Psychological Association.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology*, 56(3), 460–478.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Addison-Wesley.
- Caballero, C., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 20, 37–67.
- Caballero, C., Bresó, E., & González, R. (2015). Burnout académico en estudiantes universitarios: relación con la autoeficacia y la resiliencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 423–439.
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). Relación del burnout con variables académicas y socioafectivas en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 141–156.

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82.
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695. <https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Domínguez, M., Hederich, C., & Sañudo, J. (2010). Síndrome de burnout académico y su relación con la salud mental. *Psicología y Salud*, 20(2), 45–57.
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33–62). American Psychological Association.
- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2019). Regulación emocional y bienestar psicológico: implicaciones para la práctica educativa. *Psicología Educativa*, 25(2), 65–72.
- Ferrari, J. R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2012). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 14(2), 499–509.
- Fidalgo, A. (2000). El síndrome de burnout: fases, causas y consecuencias. Universidad de León.
- Figueiredo-Ferraz, H., & Grau-Albeloa, R. (2016). Burnout en profesionales de la educación: una revisión sistemática. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(2), 75–85.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). Perfectionism and perfectionistic self-presentation in youth: Implications for mental health, well-being, and achievement. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (Vol. 1, pp. 181–222). Academic Press.
- Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- 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>
- García, D., Hernández-Lalinde, J., & Cobo-Rendón, R. (2021). Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy in Relation to Psychological Well-Being of University Students During COVID-19 in Venezuela. *Psicología Educativa*, 27(1), 12–22.
- Gil-Monte, P. R. (2019). El síndrome de quemarse por el trabajo en los profesionales de la educación: perspectivas psicosociales y organizacionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(1), 45–56.
- Guzmán, D. C., Martínez, J. R., & Morales, L. (2024). Burnout académico en estudiantes universitarios latinoamericanos: una revisión contemporánea. *Prohominum*, 8(1), 1–10.
- Hernández, A., & Moral, M. (2018). Tolerancia a la frustración y afrontamiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(4), 1–17.
- Hurtado, W. J. (2023). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios latinoamericanos. LATAM. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 978–988.

- Liston, C., McEwen, B. S., & Casey, B. J. (2009). Psychosocial stress reversibly disrupts prefrontal processing and attentional control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(3), 912–917. <https://doi.org/10.1073/pnas.0807041106>
- Liu, X., Wang, L., & Zhou, J. (2022). Self-criticism, perfectionism, and burnout among college students: The mediating role of stress appraisal. *Current Psychology*, 41, 4125–4136.
- Manrique, D., Herrera, J., & Pérez, M. (2023). Emociones y afrontamiento en el burnout académico universitario: un estudio latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 35(2), 210–226.
- Martínez, I., & Salanova, M. (2006). El burnout académico en estudiantes universitarios: un modelo de ecuaciones estructurales. *Anales de Psicología*, 22(1), 78–85.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873–904.
- Méndez, I., & Barraza, A. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico y su relación con la salud mental universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 34–49.
- Molino, M., Cortese, C. G., & Ghislieri, C. (2020). The promotion of technology acceptance and work engagement: The role of technostress and job crafting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2439.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la adaptación de los tests al contexto hispanoamericano: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151–157.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). Promoción de la salud mental en la educación superior: estrategias y políticas institucionales. Informe Global de Bienestar Universitario.
- Peiró, J. M., Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2015). Burnout and work engagement: A thorough review of its relationships and antecedents. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(3), 341–362.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series*, 24, 1–29. UNESCO-International Academy of Education.
- Peper, E., & Harvey, R. (2021). Digital addiction: Increased anxiety, depression, and fatigue in university students. *NeuroRegulation*, 8(2), 58–70.
- Polo, J. D., Hernández, R., & Pozo, A. (2018). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(4), 1–23.
- Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., & Müller, K. (2022). Digital stress over the life span: The effects of communication load and ICT use. *Computers in Human Behavior*, 127, 107–141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107141>

- Rodríguez, L., & Londoño, J. (2021). Ansiedad, afrontamiento y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología Educativa*, 14(2), 112–130.
- Rosales, Y., & Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud*
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2011). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout académico. *Anuario de Psicología*, 41(2), 189–207.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2021). Tecnoestrés y bienestar digital: desafíos para la educación superior post-pandemia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 37(3), 179–190.
- Salanova, M., Llorens, S., & Cifre, E. (2013). The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*, 48(3), 422–436.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., & Martínez, I. M. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Sánchez-Rosas, J., & Lemos, V. (2020). Evaluación educativa y bienestar psicológico: tensiones y desafíos en la educación superior latinoamericana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 85–97.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- 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>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Serrano, F. T., Vega, J. D., & Álvarez, P. M. (2023). Síndrome de burnout y depresión en estudiantes de medicina de universidades peruanas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 52(2), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.07.006>
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379–1389.
- Tarco Montenegro, Á. R., Ortega, S. P., & Vera, C. E. (2021). Síndrome de burnout en docentes universitarios de carreras de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 35(3), 1–12.

- Toker, S., & Biron, M. (2012). Job burnout and depression: Unraveling their temporal relationship and considering the role of physical activity. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 699–710. <https://doi.org/10.1037/a0026914>
- Torres, I., Cárdenas, L., & Muñoz, M. (2024). Los niveles de burnout y salud mental en docentes de educación superior del departamento de Sucre. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- UNESCO. (2022). Revisión regional sobre bienestar estudiantil y salud mental en la educación superior latinoamericana. Informe UNESCO para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2022). Revisión regional sobre bienestar estudiantil y salud mental en la educación superior latinoamericana. Informe UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2019). La ciencia del bienestar: fundamentos y aplicaciones de la psicología positiva. Alianza Editorial.
- Villarreal, J., & Bruna, D. (2020). Programas de intervención para la prevención del estrés académico: un enfoque desde la psicología educativa. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 127–140.
- World Health Organization. (2019). Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases (11th Revision). <https://icd.who.int/>
- Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2023). Estudio psicométrico del MBI-SS en el contexto universitario ecuatoriano. *Ansiedad y Estrés*, 29(2), 78–87. <https://doi.org/10.5093/anyes2023a9>

DANNY ROLANDO URQUIZO OROZCO

Riobamba, Ecuador 28 de noviembre de 1983

durquizoo@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-5996-6061>

Formación Académica:

- Magíster en Docencia e Investigación en Educación Superior, Universidad Estatal de Milagro.
- Magíster en Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Guayas, Ecuador.
- Magíster en Docencia Mención Intervención Psicopedagógica, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.
- Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de Educación Básica, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.
- Profesor de Educación Primaria - Instituto Superior de Pedagogía "Chimborazo" Riobamba, Chimborazo, Ecuador.



Experiencia Profesional:

Docente con nombramiento definitivo en el Ministerio de Educación de Ecuador por 18 años; en la actualidad ostento el cargo de Rector de la Unidad Educativa "Martiniano Guerrero Freire" de la Ciudad de Riobamba.

Obras Publicadas:

- Técnicas de enseñanza personalizadas en el rendimiento académico
- Brecha digital en el proceso enseñanza aprendizaje en módulos formativos técnicos de Primero de Bachillerato Informática
- Refuerzo académico de lecto escritura Básica Superior
- El Rol del Maestro Facilitador en Una Aula Basada en el DUA
- Aplicaciones de juegos de lógica para fortalecer habilidades matemáticas en estudiantes de ciclo básico.
- Implementación de un asistente virtual de IA para personalizar el aprendizaje en educación superior un estudio de caso en universidades latinoamericanas.

Intereses y Áreas de Especialización:

- Educación Superior, Pedagogía, Didáctica



ISAAC ALEJANDRO ABRAJÁN NOGUEDA

San Jerónimo de Juárez, México; 18 de agosto de 1992

cei.iecangro@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5306-5647>



Formación Académica:

- Doctorante en Ciencias en Educación - Universidad Global Latinoamericana
- Maestría en Ciencias en Epidemiología - Universidad Autónoma de Guerrero
- Maestría Internacional en Cuidados Paliativos - ESNECA/ Universidad Católica de Cuyo
- Especialidad en Psicooncología - Universidad ISEP LATAM / ISEP Barcelona
- Licenciatura en Psicología - Universidad Autónoma de Guerrero

Experiencia Profesional:

- Profesor de Maestría - Instituto Universitario de Yucatán, Campus Tabasco
- Profesor Investigador - Universidad Hartmann Contemporánea
- Profesor de Formación Continua - Universidad Latina de Guerrero
- Presidente del Comité de Bioética Hospitalaria - Instituto Estatal de Cancerología "Dr. Arturo Beltrán Ortega"
- Encargado del Servicio de Psicooncología y Cuidados Paliativos - Instituto Estatal de Cancerología "Dr. Arturo Beltrán Ortega"

Obras Publicadas:

- Interculturalidad en el Ámbito de los Cuidados Paliativos Oncológicos / LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades
- Diagnóstico de depresión en pacientes paliativos oncológicos: el síndrome de desmoralización como alternativa diagnóstica / LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades
- Capítulo 10. Duelo en transición: Desde las etapas de Kübler-Ross hasta la reorganización de Engel / Perspectivas interdisciplinarias en psicología, educación, salud y desarrollo humano.
- Capítulo 11. Ocurrencia y factores del síndrome de desmoralización en pacientes con cáncer de mama del IECAN de Guerrero / Perspectivas interdisciplinarias en psicología, educación, salud y desarrollo humano. Aportes desde la investigación y la práctica

Intereses y Áreas de Especialización:

Educación, Estrés, Salud, Psicología, Psicooncología, Cuidados Paliativos.



MIGUEL ANTONIO LOOR ALVARADO

Jipijapa, Ecuador 28 de septiembre de 1999

mloor7000@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4618-0396>

Formación académica:

- Licenciado en Laboratorio Clínico - Universidad Estatal del Sur de Manabí
- Magister en Ciencias del Laboratorio Clínico - Universidad Estatal del Sur de Manabí
- Diplomado de Microbiología Clínica - NAEM, Quito, Ecuador



Experiencia Profesional:

- Laboratorio Medico Clínico Israel
- Técnico en Laboratorio Clínico - Jipijapa, Manabí, Ecuador.
- Laboratorio Clínico y Epidemiológico Silma \ MendeMedical Center
- Licenciado en Laboratorio Clínico - Shushufindi \ Portoviejo, Ecuador.
- San Marcos Medical Center
- Licenciado en Laboratorio Clínico - Guayaquil, Ecuador.
- Clínica Clisaisa S.A.
- Licenciado en Laboratorio Clínico - Milagro, Ecuador.

Obras Publicadas:

- Grupo sanguíneo ABO y su asociación con el cáncer gástrico (2021)
- Las auditorias un enfoque en sus observaciones de Laboratorio Clínico (2021)
- Enfermedad renal y Covid-19: estudio de revisión entre factores de riesgo y prevalencia (2022)
- Perfil lipídico y la influencia de cirugías bariátricas en pacientes de la Clínica San Marcos (2024)

Intereses y Áreas de Especialización:

- Bioquímica sanguínea



ÁNGEL GABRIEL CAMPUZANO ROJAS

Milagro, Ecuador 14 de febrero 1968

agcampuzano@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-4644-9956>



Formación Académica:

- Candidato a doctor en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe en Argentina
- Magister psicología educativa y D.O por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador | Quito
- Licenciado en Filosofía Pontificia Universidad Católica del Ecuador | Quito
- Diplomado en Biblia Universidad Santo Tomas de Aquino | Colombia
- Diplomado en Misionología Universidad Urbaniana de Roma Sede CEM | México

Experiencia Profesional:

- Profesor de Realidad Socio Cultural del País. Universidad Antonianun Roma, Facultad Franciscana "Cardenal Echeverria" | sede Quito
- Secretario Ejecutivo del Área de Laicos de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana | Quito
- Asesor Laico de la COMUNIDAD JOSEFINOS de MURIALDO (Casa provincial) | Quito
- Docente de filosofía y formación cristiana Unidad Educativa Paulo VI | Quito

Obras Publicadas:

- Plan de intervención en inteligencia emocional para los colaboradores de las Unidades Educativas Josefinas.
- Gamificación inclusiva: diseñar juegos educativos que integren a los Estudiantes.

Intereses y Áreas de Especialización:

- Educación, Filosofía y Teología



KELVIN LENIN CRUZ PALMA

Machala, Ecuador 10 de abril 1986

kelvin.cruz@07d02.mspz7.gob.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8441-6980>



Formación Académica:

- Doctor en Ciencias de la Salud Ph.D - Universidad Nacional de Tumbes - Peru
- Magister en Educación con Mención en Docencia e Investigación en Educación Superior - Universidad Estatal de Milagro - Ecuador
- Magister en Salud y Seguridad Ocupacional - Universidad San Gregorio de Portoviejo - Ecuador
- Especialista en Metodología de la Investigación Científica y Estadística - Universidad Nacional de Piura - Peru
- Diplomado Superior en Innovación Pedagógica en Educación Superior - Centro de Estudios Avanzados Latinoamericanos - Ecuador

Experiencia Profesional

- Investigador independiente, con amplia trayectoria en la producción y difusión del conocimiento. Autor de múltiples publicaciones en revistas indexadas nacional e internacional, ponente en congresos científicos de relevancia, contribuyendo al desarrollo y actualización de la salud y la educación superior mediante la divulgación de resultados de investigación.
- Responsable de la Gestión Distrital de Promoción, Salud Intercultural e Igualdad- Machala Salud, encargado de la planificación, coordinación y supervisión de programas y estrategias de salud, con enfoque intercultural, de equidad y derechos humanos, orientadas a mejorar la calidad de vida.

Obras Publicadas:

- Aborto, Bioética y Políticas Públicas en el Ecuador
- "Impacto del Enfoque Intercultural en el Sistema de Salud Ecuatoriano - La Atención del Parto Vertical
- Percepción de usuarias sobre la atención de parto vertical con pertinencia intercultural en el Centro Materno Infantil Paraíso Ecuador 2025
- Relación entre los Hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Superior

Intereses y Áreas de Especialización:

- Educación, Salud Ocupacional, Salud Materna Neonatal , Salud Intercultural, Ciencias de la Salud.



ISBN: 978-9942-7407-8-6



Publicado por
ATHENA NOVA S.A.S

EDITORIAL

www.editorialathenanova.com
informacion@editorialathenanova.com

